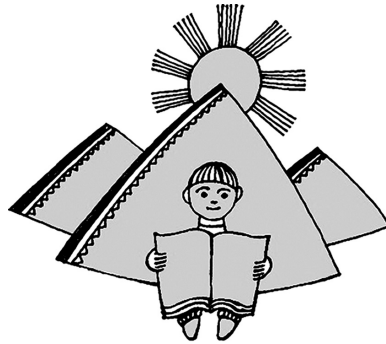


**Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»**



# **Гірська школа Українських Карпат**

**НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК**

**№ 20**  
**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)	Оксана Кондур
Микола Євтух (м. Київ)	Тетяна Котик
Віталій Кононенко	Неллі Лисенко
Олександр Кучай (м. Київ)	Борис Максимчук (м. Ізмаїл)
Пьотр Мазур (Республіка Польща)	Алія Момбек (Казахстан)
Мар'яна Марусинець (м. Київ)	
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.

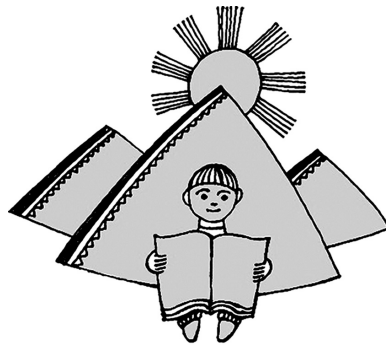
Друкується за ухвалою вченої ради державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 5 від 28 травня 2019 р.)

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. № 20. 132 С.**

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



# **Mountain School of Ukrainian Carpaty**

**SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES**

**No. 20**  
**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	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)	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. 5 of May 24, 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. 20. 132 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.2019.20.5-10

**Олена Біда,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки і психології,  
Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II  
(м. Берегово, Україна)

**Olena Bida,**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,  
Head of the Department of pedagogy and psychology,  
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute  
(Beregovo, Ukraine)

*tetyanna@ukr.net*

ORCID ID 0000-0002-0448-0852

**Олександр Кучай,**

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
Національний університет біоресурсів  
і природокористування України  
(м. Київ, Україна)

**Olexander Kuchai,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogy National University of Life and  
Environmental Sciences of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine)

*kuchay@ukr.net*

ORCID ID 0000-0002-9468-0486

**Антоніна Чичук,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти,  
Черкаський національний університет імені Богдана  
Хмельницького  
(м. Черкаси, Україна)

**Antonina Chychuk,**

PhD in Education, Associate Professor,  
Preschool Education Department,  
Bogdan Khmelnytsky National University in Cherkasy  
(Cherkasy, Ukraine)

*Toniabida@ukr.net*

ORCID ID 0000-0002-9982-3634

УДК 371.212.3

### СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ Й ОБДАРОВАНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

**Анотація.** У статті розглянуто стан дослідженості проблеми розвитку інтелекту й обдарованості у дітей дошкільного віку у працях вітчизняних і зарубіжних учених. З'ясовано, що проблема виховання й навчання обдарованої дитини



дошкільного віку була предметом дослідження в роботах педагогів і психологів різних історичних періодів, але попри чималу теоретичну й практичну спадщину окремі аспекти цього багатогранного питання потребують докладнішого осмислення насамперед з огляду на актуальність розвитку обдарованої дитини дошкільного віку в нинішній час. Мета і завдання - з'ясувати стан дослідженості проблеми розвитку інтелекту й обдарованості у дітей дошкільного віку у працях вітчизняних і зарубіжних учених. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчалися українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

**Ключові слова:** розвиток інтелекту, обдарованість, діти, дошкільний вік, праці вітчизняних і зарубіжних учених.

## THE STATE OF THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF INTELLECT AND CAPABILITY IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE IN THE WORK OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS

**Abstract.** The article deals with the state of research of the problem of studying the development of intelligence and giftedness in preschool children in the works of domestic and foreign scientists. It was found out that the problem of education and training of a gifted child of preschool age was the subject of research in the work of teachers and psychologists of different historical periods, but despite a considerable theoretical and practical heritage, some aspects of this multifaceted question require a more thorough understanding, first of all, given the urgency of the development of a gifted child of preschool age at the present time. The assimilation of the pedagogical heritage of famous domestic and foreign scientists is an important prerequisite for the formation of students' and teachers' pedagogical skills, the awareness of the need to creatively use historical and pedagogical ideas in modern education for working with gifted children.

The development of scientific research makes it possible to more successfully solve the problem of the development of gifted and talented children not through spontaneous selection but on the basis of modern knowledge about the nature of giftedness, the development of psychological means of stimulation and assistance to gifted and talented children.

**Purpose and tasks.** To find out the state of research of the problem of studying the development of intelligence and giftedness in children of preschool age in the works of domestic and foreign scientists.

In the article methods of research are used: theoretical (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature), for substantiation of initial research positions; the interpretive-analytical method on the basis of which Ukrainian and foreign sources were studied using synthesis, analysis, systematization and generalization.

**Keywords:** the state of research of the problem, the development of intelligence, giftedness, children of preschool age, the work of domestic and foreign scientists.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Проблема виховання й навчання обдарованої дитини дошкільного віку була предметом вивчення в роботах педагогів і психологів різних історичних періодів. Попри чималу теоретичну й практичну спадщину окремі аспекти цього багатогранного питання потребують докладнішого осмислення насамперед з огляду на актуальність розвитку обдарованої дитини дошкільного віку в нинішній час.

Завдяки інтелектуальним здібностям людина пізнає світ, пристосовується до нього й видозмінює його; що більш в людини інтелектуальні здібності, то ефективніше вона це робить, – приблизно такими були уявлення про інтелект у древніх греків і римлян. На людей, які мали непересічні інтелектуальні здібності, покладали великі надії, відводячи таким особистостям особливу роль у суспільстві. Так, на думку Платона (Plato), люди з високим рівнем інтелектуальних здібностей мали б утворювати окрему елітарну касту й перебувати на вершині соціальної піраміди.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – з'ясувати стан дослідженості проблеми розвитку інтелекту й обдарованості у дітей дошкільного віку у працях вітчизняних і зарубіжних учених.

### МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті використано: теоретичні методи (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчалися українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Перший систематичний план (Шепотько В.П., 2006, с. 27) для розпізнавання й розвитку обдарованих дітей запропонований Платоном 2350 років тому. Учений вважав, що лідери нації мають пройти різні серії випробувань – як академічних, так і ситуативних, починаючи з дошкільного віку. До подальшого навчання з математики й діалектики допускали лише тих дітей, які склали тести (серія випробувань). Мислитель зауважував: «Ми, спостерігаючи за ними з раннього дитинства, повинні відібрати тих, у кого добра пам'ять і хто не обдурить. Інше ми повинні відкинути... Ми повинні перевіряти їх суворіше, як золото перевіряють у вогні». Дітей дошкільного віку, які виконали тести добре, зараховували до школи. Платон випереджав у поглядах свій час, стверджуючи, що навчання й, зокрема, тести потрібно пропонувати представникам обох статей, хоч допускав, що в середньому продуктивність у дівчат буде дещо нижчою, ніж у хлопців (Republic of Plato, 1926). Попри прогресивні міркування, пропозиції Платона не були реалізовані (Morgan A. B., 1955, p. 171).

Конфуцій (Confucius), один із видатних філософів в історії людства, пропонував відбирати обдарованих дітей дошкільного віку і докладати зусиль до їхнього інтенсивного розвитку (Жук Л. В., 2009, с. 3).



У зарубіжній психології джерела вчення про обдарованість сягають сивої давнини. Так, у праці іспанського лікаря Х. Уарте (J. Huarte) «Дослідження здібностей до наук» (1575 р.) висвітлено такі питання: види обдарованості, відповідність науки й мистецтва кожному обдаруванню, ознаки обдарування (Гальтон Ф., 1975). Німецький учений-енциклопедист К. Вольф (C. Wolf) (XVII–XVIII ст.) пов'язував поняття обдарованості з ідеєю спонтанної активності душі, аналізуючи в єдиному контексті те, що сучасні психологи зараховують до здібностей і мотивів (Загребельна О. О., 2008, с. 64). На думку Й. Песталоцці (J. Pestalozzi), основні завдання розумового виховання полягають у засвоєнні дитиною знань, що ґрунтуються на чуттєвому досвіді, а також у розвитку розумових здібностей (Коваленко Є. І., 2008, с. 673).

Перші наукові дослідження проблеми інтелекту здійснено лише наприкінці XIX ст. У 1869 р. британський науковець Ф. Гальтон (F. Galton) опублікував монографію про спадковість таланту (Гальтон Ф., 1975). За його висловом, якщо людина розумово обдарована, енергійна в роботі, навряд чи будь-які причини можуть перешкодити їй виокремитися з-поміж інших (Гальтон Ф., 1975, с. 39). Ф. Гальтон довів, що видатні люди часто мали видатних батьків. Представник нейтивізму Л. Терман (L. Terman) дійшов висновку про вирішальне значення спадковості на основі проведення лонгитюдних досліджень обдарованих дітей, соціального статусу та освітнього рівня їхніх батьків (Norton R., 1884).

Гільбух, О. Гарнець, С. Коробко висловлювали сумніви стосовно таких теоретико-методологічних положень нейтивізму, вважаючи його немотивованим, оскільки в половині досліджуваних сімей один із батьків мав професію, що вимагала вищої освіти. Науковці порушували питання про те, як міг бути переданий видатний інтелект за механізмом генетичної спадковості в сім'ях, де він не був сформований у батьків. Учені пояснювали твердження Ф. Гальтона й Л. Термана тим, що вони знали лише один вид спадковості – генетичний. Однак факти, якими керувалися дослідники, можна аргументувати спадковістю іншого виду (соціальною спадковістю), що особливо сприятливий у культурному плані сімейного середовища (Гільбух Ю. З., Гарнец О. В. & Коробко С. Л., 1990, с. 149).

Упродовж тривалого часу навчання обдарованих дітей дошкільного віку не приділяли належної уваги. До середини XIX ст. головним визнавали відтворення завченого матеріалу (Столбова Е. Г., с. 20).

На думку З. Малькової, присутня роль у зміні трактування початкового навчання належить Дж. Дьюї (J. Dewey) (XIX–XX ст.) і його послідовникам, які представляють напрям «прогресивного» виховання (Малькова З. А., 2003). Розвиваючи міркування З. Малькової про семантику поняття початкового навчання, А. Бабашов зазначає, що ідеї Дж. Дьюї та інших «прогресивістів» були значущими для переосмислення концепції дошкільної і початкової освіти і побудови освіти на педоцентристських засадах, оскільки закликали враховувати інтереси та спонтанні потреби дітей (Бабашев А. Э., 1997). Аналогічних міркувань дотримується й О. Столбова, зауважуючи, що Дж. Дьюї обстоював ідею практичної спрямованості навчання, тому що дитина – це вихідна точка, центр і кінець усього. Потрібно завжди зважати на її розвиток (Столбова Е. Г., с. 29).

Упродовж XIX–XX ст. у США відбувалися становлення та розвиток дошкільної і початкової освіти. Суттєве місце займає диференційоване навчання. Диференціацію здійснювали в усіх ланках освіти. Характерною ознакою цих навчальних закладів було різноманіття навчальних програм (Gifted Child Society, 2016). Це вирізняє американську освіту, яка спрямована на навчання обдарованих дітей.

Під впливом державної освітньої політики в США починає розвиватися система пошуку й навчання обдарованих дітей (середина XIX століття). У 1868 році була впроваджена програма надання допомоги «обдарованим дітям» під назвою «Сприяння прискоренню» за ініціативою суперінтенданта шкіл міста Сент-Луїса Харріса (W. Harris) (Educational and the American Dream, 1989).

Творча діяльність як наукова проблема поставала об'єктом студіювання в різних країнах. В. Пилипчук стверджує, що в 1917–1920 рр. вагоме значення для розбудови української освіти мали резолюції

Всеукраїнського з'їзду вчителів (10–12 / VIII – 1917 р., м. Київ), які сприяли практичній реалізації теоретичних положень української освітньої політики. Резолюції орієнтували організаційно-методичні підвалини дошкільних закладів та школи на національну творчість (словесну, музичну, мистецьку тощо), краєзнавчий матеріал, а також вимагали зважати на вікові та індивідуальні особливості дітей (Пилипчук В., 2008, с. 219–220). У період становлення української державності великого значення надавалося розбудові системи підготовки педагогічних кадрів. У системі вищої освіти України увага акцентувалася на формуванні педагогічної майстерності майбутніх вихователів. Аналіз наукової літератури періоду національно-державного відродження в Україні (1917–1921 рр.), здійснений О. Лавріненом, свідчить, що студентам Київського педагогічного, Глухівського та Полтавського вчительських інститутів пропонували для опрацювання науково-методичні видання, в яких йшлося про необхідність оволодіння основами педагогічної майстерності (Лавріненко О., 2008, с. 510).

На першому Всеукраїнському з'їзді вчителів наголошувалося на тому, що педагог повинен мати змогу самовдосконалюватися, саморозвиватися. У Статуті Полтавського педагогічного інституту 1920 року зазначено, що для формування педагогічної майстерності у навчальний процес уведено такі обов'язкові форми діяльності, як творчі лабораторні роботи, наукові спостереження за діяльністю вчителя з подальшим аналізом та обговоренням, практичні заняття з окремих методик викладання. Для відшліфовування рівня майстерності викладання при ВНЗ створювалися дослідницькі школи, де студенти проводили пробні заняття, навчалися організовувати педагогічну взаємодію з дітьми (Лавріненко О., 2008, с. 521–522). Як слушно зауважує В. Майборода, на «фасоцвиші» основним був активно-творчий метод із переважанням семінарських і практичних занять над лекціями й теоретичними курсами. Студенти, оцінюючи себе, порівнювали, якими вони були на початку триместру і в кінці (Майборода В. К., 1992, с. 45–46).



Для поліпшення підготовки фахівців при педагогічних навчальних закладах створювали навчально-допоміжні установи, одним із завдань яких була наукова перевірка нових методів навчання й виховання. Такі установи не повинні були використовувати у своїй практичній діяльності традиційні методи й форми роботи, «де немає простору для свіжої думки, ініціативи студентського колективу і педвузу в цілому» (Майборода В. К., 1992, с. 61).

До рівня професійної майстерності педагога ставилися такі вимоги: викладання має бути цікавим і захоплюючим для дітей дошкільного віку; словесні пояснення необхідно підкріплювати наочним матеріалом; вихователів слід піклуватися про те, щоб логічні асоціації переважали над механічними, розвивати увагу під час спостереження за природними явищами, у ході самостійної творчості (дитячі ігри, ручна праця, малювання, віршування тощо) (Лаврінченко О., 2008, с. 511-512).

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу періоду становлення української державності, варто відзначити прогресивні риси організації освіти в країні, що перегукуються з вимогами до підготовки вихователя та виконання ним обов'язків на сучасному робочому місці: оволодіння основами педагогічної майстерності, ознайомлення дітей дошкільного віку із краєзнавчим матеріалом, урахування індивідуальних особливостей дітей, розвиток їхньої творчості. Особлива увага зосереджувалася на дітях, які мали хист до науки, тобто на обдарованих. Вимоги, які ставились до професійної майстерності вихователя, передбачали: застосування на заняттях методів активного навчання (аналіз, визначення подібності й відмінності предметів, протиставлення ознак), розвиток у дітей навичок формулювання самостійних суджень про предмети та явища природи, розвиток творчості. Така продумана освітня політика знайшла підтримку серед широкої громадськості. Безперечно, тогочасні політичні негаразди не дали змоги завершити прогресивні починання в українській освіті (Лаврінченко О., 2008, с. 526).

З ухваленням 1958 року закону «Про освіту в цілях національної оборони» в країні розпочався перший етап (50–60-ті роки ХХ ст.) розвитку системи навчання обдарованих учнів, спрямований на пошук і підготовку «національної еліти». Проведена в тому ж році 57-ма конференція Національної асоціації проблем освіти також була присвячена обдарованим дітям. Під час роботи учасники продемонстрували різноманіття підходів до виявлення й навчання обдарованих дітей, що підтвердило певний дослідницький інтерес до цієї проблеми.

Як зазначає Н. Поморцева, другий етап – становлення системи навчання найбільш здібних дітей – датований 70-ми – початком 80-х років ХХ ст. У цей період предметом уваги дослідників і педагогічної громадськості країни став феномен «обдарованість» як багатофакторне й багатоаспектне явище (Поморцева Н. П., 2002, с. 14).

Вчені А. Пассов (А. Passow) та М. Фразієр (М. Frasier) стверджують, що на третьому етапі (із середини 80-х років і донині) зусилля психолого-педагогічної теорії і практики спрямовувалися на пошук оптимальних умов для навчання різних категорій обдарованих дітей.

Згідно з даними Н. Сельдінської, з 1975 року функціонує Всесвітня рада з проблеми обдарованих і талановитих дітей, до складу якої входять представники майже 50 країн, зокрема вчені США, країн Європи, окремих держав Латинської Америки, Китаю тощо. Сфера діяльності цієї організації надзвичайно широка: окрім координації й субсидування наукових досліджень, вона докладає чималих зусиль до сприяння обдарованим і талановитим дітям у різних країнах світу (Сельдінська Н. Н., 2002, с. 58).

На думку А. Жуганова, було б абсолютно неправильним нехтувати досвідом зарубіжних країн, як-от Сполучених Штатів Америки, де ще 40 років тому федеральний уряд спрямував сотні мільйонів доларів на вдосконалення системи відбору й навчання талановитої молоді. Приватні школи, академічні відділення державних шкіл здійснювали солідну підготовку, надаючи широкі можливості для поглиблення знань, самостійної роботи, організації експериментальних і пошукових проектів (Жуганов А. В., 1991).

О. Кульчицька зазначає, що на початку 80-х ХХ ст. років реалізовано міжнародний проект, який включав дослідників із семи країн світу), спрямований на вивчення особливої психологічної якості найобдарованіших дітей. На основі науково-дослідницької роботи створено методичні посібники для педагогів і батьків. Отже, обдарованість – це не лише психологічна, а й педагогічна, соціальна проблема (Кульчицька О. І., 2008, с. 3).

Стосовно розв'язання проблеми обдарованості в Україні в роки радянської влади І. Зязюн зауважує: «Щодо обдарованості, то до 90-х років ХХ ст. у нас не те, щоб заборонялось говорити про неї, а було просто недоречно ставити питання про творчу обдарованість людини, тому що це була проблема буржуазної педагогіки і психології. Власне, дбати про те, щоб десь, на якомусь рівні звертали особливу увагу на талант, було непопулярно і, начебто, шкодило нашій системі» (Моляко В. О., 2000, с. 2).

Як зазначає А. Матюшкін, у кінці 80-х років ХХ ст. створені сприятливі умови для інтенсифікації досліджень і практичного використання результатів у системі диференційованого навчання. Розвиток наукових досліджень дає змогу більш успішно розв'язувати проблему розвитку обдарованих і талановитих дітей не шляхом стихійного відбору, а на основі сучасних знань про природу обдарованості, розроблення психологічних засобів стимулювання й допомоги обдарованим і талановитим дітям (Матюшкін А. М., 1989, с. 30).

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

В Україні в 60-80-тих роках ХХ ст. над розв'язанням аналізованої проблеми працювала незначна кількість учених, лише наприкінці ХХ ст. були розгорнуті теоретичні студії, а також розпочато навчання й виховання обдарованих дітей у практичному плані. Зауважимо, що ступінь опрацювання феномену обдарованості дітей дошкільного віку, розвитку системи їх ідентифікації в США суттєво випереджає технології діагностики здібностей, відбору обдарованих і допомоги їм в Україні. Не викликає сумнівів той факт, що досвід країн зарубіжжя, досягнення сучасної американської педагогіки і психології та держав Європейського Союзу необхідно вивчати, узагальнювати й шукати шляхи до впровадження в Україні кращих і прийнятних його елементів.





Підсумовуючи вищевикладене, наголосимо, що явища унікальності, талановитості, обдарованості цікавили прогресивних діячів ще з часів Платона, тому наукові дослідження обдарованості тривали всі минулі століття історії людства. Однак, згідно із влучним зауваженням Т. Кириєнко, суспільство й досі не виробило єдиної думки стосовно сутності обдарованості (Кириєнко Т. Ж., 2011, с. 19). З огляду на це питання обдарованості потребує докладного наукового розроблення, особливо це стосується напряму інтелектуальної творчості, творчої обдарованості дітей дошкільного віку. Засвоєння педагогічної спадщини відомих вітчизняних і зарубіжних учених – важлива передумова формування в студентів і педагогів педагогічної майстерності, усвідомлення необхідності творчо використовувати історико-педагогічні ідеї в сучасній освіті для роботи з обдарованими дітьми.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Шепотько, В. П. (2006). Організація навчання обдарованих і талановитих школярів : навчально-методичний посібник. *Рідна школа*, 2, 27–54.
- Republic of Plato, Ed. James Adam with an introduction by D. A. Rees (1926). *Cambridge University Press*, 1, Book I–V, 345–364.
- Morgan, A. B. (1955). Identification and Guidance of Gifted Children. *The Scientific Monthly*, 80(3), 171–174.
- Жук, Л. В. (2009). Обдарована дитина в умовах сучасної освітньої системи. *Обдарована дитина*, 1, 3–7.
- Гальтон, Ф. (1975). *Наследственность таланта, ее законы и последствия*. Санкт-Петербург: Ред. журн.
- Зagrebel'na, O. O. (2008). Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості: теоретичний аналіз. *Обдарована дитина*, 8, 63–67.
- Коваленко, Є. І. (2008). Песталоцці Йоган Генріх. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремін*. Київ: Юрінком Інтер, 775–776.
- Norton, R. (1984). Gifted children. *The Elementary school* / R. Norton, G. Domen. January, 3, 222.
- Гильбух, Ю. З. (1990). Феномен умственной одаренности / Ю. З. Гильбух, О. В. Гарнец, С. Л. Коробко. *Вопросы философии*, 4, 147–155.
- Столбова, Е. Г. (2005). *Особенности обучения одаренных детей в начальной школе США*. (Кандидатская диссертация). Волгоград.
- Малькова, З. А. (2003). Научные поиски решения актуальных проблем обучения и воспитания учащихся в США. *Развитие современной педагогической науки в зарубежных странах* / под ред. Б. Л. Вульфсона, З. А. Мальковой, Н. М. Воскресенской. Москва: изд-во УРАО, 5–61.
- Бабашев, А. Э. (1997). *Основные направления развития содержания образования в средней школе США*. (Кандидатская диссертация). Волгоград.
- Gifted Child Society (2016). URL : <http://www.gifted.org>.
- Educational and the American Dream: Conservatives, Liberals and Radicals Debate the Future of Education Ed. by Holtz H. E. Cranly, Mas. (1989): Bergin A. and Carvey Publishers, Inc.
- Пилипчук, В. (2008). Соціально-політичні аспекти розвитку системи освіти в Україні (1917 – 1920 рр.). *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір* : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ : Хмельницький, 67-78.
- Лавріненко, О. (2008). Теорія і практика оволодіння основами педагогічної майстерності у вищих закладах освіти України періоду національно-державного відродження (1917 – 1921 рр.). *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір* : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ : Хмельницький, 26-34.
- Майборода, В. К. (1992). *Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985)* / за ред. В. І. Лугового. Київ: Либідь.
- Поморцева, Н. П. (2002). *Современное состояние и тенденции развития системы обучения одаренных учащихся в общеобразовательной средней школе США*. (Кандидатская диссертация). Казань.
- Сельдинская, Н. Н. (2002). *Современные педагогические условия совершенствования воспитания и обучения одаренных учащихся в США*. (Кандидатская диссертация). Москва.
- Жуганов, А. В. (1991). *Творческая активность личности: Содержание, пути формирования и реализации*. Ленинград : Наука.
- Кульчицька, О. І. (2008). Проблема обдарованості в сучасній психології. *Обдарована дитина*, 1, 2–7.
- Моляко, В. О. (2000). Напередодні ери обдарованості. *Обдарована дитина*, 2000, 1, 2–4.
- Матюшкин, А. М. (1989). Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*, 6, 29–33.
- Кириєнко, Т. Ж. (2011). Система роботи с одаренными детьми. *Дополнительное образование и воспитание*, 9 (143), 19–23.

### REFERENCES

- Shepotjko, V. P. (2006). Orghanizacija navchannja obdarovanykh i talanovytykh shkoljariv: navchaljno-metodychnyj posibnyk. *Ridna shkola*, 2, 27–54.
- Republic of Plato, Ed. James Adam with an introduction by D. A. Rees (1926). *Cambridge University Press*, 1, Book I–V, 345–364.
- Morgan, A. B. (1955). Identification and Guidance of Gifted Children. *The Scientific Monthly*, 80(3), 171–174.
- Zhuk, L. V. (2009). Obdarovana dytyna v umovakh suchasnoji osvitynoji systemy. *Obdarovana dytyna*, 1, 3–7.
- Ghaljton, F. (1975). *Nasledstvennostj talanta, ee zakony y nasledstvyja*. St. Petersburg. : Red. zhurn.
- Zagrebel'na, O. O. (2008). Doslidzhennja projaviv intelektualnoji ta tvorchoji obdarovanosti: teoretychnyj analiz. *Obdarovana dytyna*, 8. S. 63–67.
- Kovalenko, Je. I. (2008). Pestalocci Joghann Ghenrikh (Pestalozzi Johan Henry). *Encyklopedija osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; gholovnyj red. V. Gh. Kreminj*. Kyiv. : Jurinkom Inter, 775-776.
- Norton, R. (1984). Gifted children. *The Elementary school* / R. Norton, G. Domen. January, 3, 222.
- Ghyljubukh, Ju. Z. (1990). Fenomen umstvennoj odarennosti / Ju. Z. Ghyljubukh, O. V. Gharnec, S. L. Korobko. *Voprosy fylosofyy*, 4, 147–155.
- Stolbova, E. Gh. (2005). *Osobennosty obuchenyja odarenykh detej v nachalnoj shkole SShA*. (Candidate's thesis). Volghograd..
- Maljkova, Z. A. (2003). Nauchnye poysky reshenyja aktualnykh problem obuchenyja y vospityanja uchashhykhsja v SShA. *Razvytye sovremennoj pedaghoghycheskoj nauky v zarubezhnykh stranakh* / pod red. B. L. Vuljfszona, Z. A. Maljkovoj, N. M. Voskresenskoj. Moscow : yzd-vo URAO, 5–61.
- Babashev, A. E. (1997). *Osnovnye napravlenyja razvytyja soderzhanyja obrazovanyja v srednej shkole SShA*. (Candidate's thesis). Volghograd.
- Gifted Child Society (USA). Retrieved from: <http://www.gifted.org>.



- Educational and the American Dream: Conservatives, Liberals and Radicals Debate the Future of Education Ed. by Holtz H. E. Cranly, Mas. (1989): Bergin A. and Carvey Publishers, Inc.
- Pylypchuk, V. (2008). *Socialjno-politychni aspekty rozvytku systemy osvity v Ukraini (1917 – 1920 rr.)*. Pedagoghichna osvita i osvita doroslykh: jevropskyj vymir : zb. nauk. pr. / za red. I. A. Zjazjuna, N. Gh. Nychkalo. Kyiv: Khmeljncykij, 67-78.
- Lavrinenko, O. (2008). Teorija i praktyka ovolodinnja osnovamy pedagoghichnoji majsternosti u vyshhykh zakladakh osvity Ukrainy periodu nacionaljno-derzhavnogho vidrodzhennja (1917 – 1921 rr.). *Pedagoghichna osvita i osvita doroslykh: jevropskyj vymir : zb. nauk. pr. / za red. I. A. Zjazjuna, N. Gh. Nychkalo*. Kyiv: Khmeljncykij, 26-34.
- Majboroda, V. K. (1992). *Vyshha pedagoghichna osvita v Ukraini: istorija, dosvid, uroky (1917 – 1985)* / za red. V. I. Lughovogho. Kyiv : Lybidj.
- Pomorceva, N. P. (2002). *Sovremennoe sostojanye y tendencyy razvytyja systemy obuchenija odarennykh uchashhykhsja v obshheobrazovatelnoj srednej shkole SShA*. (Unpublished doctoral dissertation). Kazanj.
- Seljdynskaja, N. N. (2002). *Sovremennye pedagoghicheskye uslovyya sovershenstvovanyja vospytanyja y obuchenija odarennykh uchashhykhsja v SShA*. (Candidate's thesis). Moscow.
- Zhughanov, A. V. (1991). *Tvorcheskaja aktyvnostj lychnosty: Soderzhanye, puty formirovanyja y realizacyy*. Leningrad : Nauka.
- Kuljchycjka, O. I. (2008). Problema obdarovanosti v suchasnij psykologhiji. *Obdarovana dytyna*, 1, 2–7.
- Moljako, V. O. (2000). Naperedodni ery obdarovanosti. *Obdarovana dytyna*, 1, 2–4.
- Matjushkyn, A. M. (1989). Konceptyja tvorcheskoj odarennosti. *Voprosy psykologhyy*, 6, 29–33.
- Kyryenko, T. Zh. (2011). Systema raboty s odarennyjmi detymy. *Dopolnyteljnoe obrazovanye y vospytanye*, 9(143), 19–23.

Статтю подано до редколегії 12.01.2019 р.  
Рекомендовано до друку 02.02.2019 р.

**Галина Русин,**

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

**Halyna Rusyn,**

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

УДК 371.1:37.036

**ОСВІТА ЯК ЦІННІСНА ДОМІНАНТА У ВИХОВАННІ МОЛОДІ**

**Анотація.** У статті акцентується увага на окремих аспектах формування духовно-культурних цінностей молоді в закладах вищої освіти. Розкрито основні поняття «цінності», «ціннісні орієнтації», «духовно-культурні цінності освіти». Доведено, що саме освіта у вищих навчальних закладах повинна систематизувати та поглибити життєвий досвід молодшої людини, оскільки є частиною духовної культури особистості та здійснює вплив на формування моральних цінностей, сприяє подальшому розвитку духовного світу, здібностей і творчого потенціалу.

Автор робить висновок, що становлення духовного світу молоді має вирішальне значення не лише для життя теперішнього покоління, але й усього суспільства загалом, тому особливу увагу слід приділити саме формуванню духовно-культурних цінностей освіти як основи для розвитку всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

Таким чином, духовно-культурні цінності освіти дають можливість усвідомити значущість освіти як об'єкта і суб'єкта цивілізаційних змін та трансформацій; сформувати в молоді розуміння необхідності отримання нею «випереджувальної» освіти на засадах духовно-культурних цінностей в умовах зростаючого взаємопроникнення культур і загальнолюдських цінностей.

**Ключові слова:** цінності, ціннісні орієнтації, духовно-культурні цінності освіти, заклади вищої освіти.

**EDUCATION AS A VALUE DOMINANT IN THE EDUCATION OF YOUTH**

**Abstract.** The article reveals the basic concepts of «value», «value orientation», «spiritual and cultural value of education». Education in higher education institutions should systematize and deepen the life experience of young people. That is a certain basis of the spiritual world of personality. They reflect the attitude of man to the world, to himself and influence the activity of man in society, bringing meaning to his life. Due to value orientations, young people are mastered by the achievements of the spiritual culture of society. The content of education is enriched through the accumulation of knowledge about the world, which is assimilated by man in the process of forming certain value orientations in her. This knowledge contributes to a better understanding of values and traditions of other cultures by people and promotes the formation of a new system of positive values among students.

Education becomes the main tool for forming the harmonious inner world of the student's personality, contributes to the further development of his abilities to quickly find a way out of a variety of conflict situations, both personal (internal spiritual, moral) and social content. It greatly enhances the ability of a person to actualize the personally necessary parameters for life in the modern world such as spiritual integrity, activity and autonomy, gradually combining them into a certain system of agents that have a positive effect on the process of self-realization of the individual in the realities of the modern world which is constantly changing. Thereby significantly minimizing the probability of occurrence of a feeling of insecurity of the individual, which arises after receiving a large amount of negative information.

Education is the part of the spiritual culture of the individual and influences the formation of the moral record of a person, promotes the further development of his spiritual world, abilities and creative potential of the individual. It is extremely important to draw attention to the need to form the spiritual and cultural values of education of modern students, which will become the basis for the translation of the development of a harmoniously and comprehensively developed, broad-minded, spiritually and culturally educated personality.

**Keywords:** value, value orientations, spiritual and cultural values of education, institutions of higher education

**ВСТУП**

**Постановка проблеми.** Освіта завжди відігравала важливу роль у формуванні гармонійної, успішної, молодшої людини. Незважаючи на реалії тої чи іншої епохи, вона залишалася незмінною рушійною силою духовно-культурного розвитку особистості. Перед освітою постав ряд викликів і проблем, які перешкоджають її розвитку. Надмірне домінування матеріальних цінностей над духовними, заміна істинних цінностей



антицінностями, подальша дегуманізація освіти, відчуження знань і маркетизація освіти стали причинами майже повного знецінення знань. Втрата духовно-культурного потенціалу освіти, що негативно позначилася на сучасній молоді, призвела до втрати своєї індивідуальності, зосередження на досягненні матеріального благополуччя. Недостатня увага наділяється духовно-культурному розвитку.

Тому сьогодні гостро відчувається необхідність у переакцентуванні вищої освіти на духовно-культурний розвиток особистості студента, формування в нього духовно-культурних цінностей освіти як основ для трансляції духовної, а не матеріальної культури, розвитку не просто грамотної людини, а й обізнаної, широкомишлячої.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Чимало сучасних учених вивчають питання сутності освіти, її цінностей загалом та духовно-культурних зокрема. Так, філософські основи окресленої проблеми розкрито у працях Н. Багдасар'яна, З. Залевської, С. Клепка, А. Суббето, Н. Селезнєвої, В. Огнев'юка, М. Покровського, А. Ярошенко та інших. Педагогічний аспект духовності, духовної культури, духовно-культурних цінностей освіти розглядали В. Андрущенко, Т. Антоненко, І. Бех, А. Кір'якова, В. Краєвський, Т. Кривко, Г. Назарова, С. Некрасова, О. Нікіфорова, С. Ніколаєнко, М. Міхалкович, С. Плаксі, О. Поздняков, М. Роганова, В. Садовнічев, Г. Шевченко та інші.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ:** розкрити та проаналізувати сутність духовно-культурних цінностей освіти, їх вплив на формування сучасної студентської молоді у ВНЗ.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** вивчення та аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності теоретико-методологічних підходів до проблеми дослідження; теоретичне узагальнення і систематизація, за допомогою яких була дана характеристика проблемного поля дослідження і з'ясована сутність духовно-культурних цінностей освіти.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Філософи нового часу звернули увагу на суб'єктивність, відносність цінностей, підкреслюючи, що те, яке цінне і значуще для однієї людини, не має жодної вартості для іншої, і тому цінності не можуть бути істинними в науковому плані. Г. Ріккерт, аналізуючи сутність поняття «цінність», зауважував, що вона «полягає в їх значущості, а не фактичності». Таким чином, цінності розглядаються як ідеальна загальна норма, яка надає реальності змісту (Антоненко Т. Л., 2008, с. 92).

У вітчизняній філософській думці проблема цінностей стала предметом ґрунтовного аналізу у другій половині ХХ століття. Як зазначає В. Тугарінов, значущість цінностей опосередкована орієнтацією людини на інших людей, на суспільство в цілому, на існуючі в ньому ідеали, уявлення і норми. Учений наголошує на тому, що окрема особа може користуватися лише цінностями, які наявні в певному суспільстві, і доходить висновку, що цінності життя окремої людини є за своєю суттю цінностями суспільного життя (Якісна освіта, 2007).

У філософському словнику термін «цінності» подається як «специфічно соціальне визначення об'єктів навколишнього світу, які виявляють їх позитивне та негативне значення для людини та суспільства (благо, добро, зло, прекрасне та потворне), що містяться у явищах суспільного життя та природи» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 33).

Окреслене поняття інтерпретують по-різному. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників цінності розглядаються як: ідеал-ідея, зміст якої виражає щось значуще для людини; суть, ті явища природи та суспільства, які є корисними, необхідними людям певного суспільства як дійсності, мети або ідеалів. Як наслідок, цінності можуть бути справжніми та вигаданими, бажаними та ідеальними, це усвідомлений і прийнятий смисл; відображення певної якості ціннісного ставлення людини до світу, яке фіксується у свідомості у вигляді судження про цю якість – оцінки (Бех І. Д., 2003, с. 40).

Таким чином, слід підкреслити, що, незважаючи на безліч підходів до трактування цінностей, учені одностайні в тому, що ця категорія виступає як значущі для особистості предмети та явища навколишньої дійсності, форми прояву певного роду зв'язків між суб'єктом та об'єктом.

Педагогічна наука розглядає цінності з позиції визначення механізмів формування особистості як зміст виховної діяльності та мотивуючий стрижень її поведінки. Вона вивчає практичну діяльність, пов'язану із трансляцією цінностей, насамперед міжпоколінною, з адаптацією індивідів до конкретних умов.

Зокрема, Л. Рубінштейн подає цінність як «значущість людини у світі». Він вважає, що до цінностей належить ідеал-ідея, зміст якої має певну значущість для людини. Також учений наголошує на тому, що «наявність цінностей є вираженням небайдужості людини до світу, яке виникає зі значущості різних сторін, аспектів світу для людини, для її життя» (Рубінштейн С. Л., 2003).

Важливими для нас вважаємо погляди І. Беха, котрий ціннісну систему особистості трактує як складний регулятор людської життєдіяльності, що відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках (Бех І. Д., 2003, с. 40).

Як зазначають С. Возняк, В. Кононенко, поняття «цінність» близьке до поняття «значущість». Вони зауважують, що цінністю слід вважати все те, що може підносити особистість, що є для неї значущим і важливим. Власне, йдеться про ту роль, яку предмет чи явище відіграють у життєдіяльності людей з точки зору їхніх потреб, інтересів, цілей.

Цінності у психолого-педагогічних дослідженнях співвідносяться з бажаннями, потребами та ідеалами.

У психологічному словнику зазначено, що особистісним цінностям притаманна висока усвідомленість; вони відображаються у свідомості як ціннісні орієнтації і є важливим чинником регуляції соціальних взаємостосунків людей та поведінки індивіда. Відповідно ціннісні орієнтації визначають: як процес, у результаті якого відбувається



субординація цінностей, та спосіб диференціації об'єктів за значущістю; система установок щодо дійсності; загальний прийнятний смисл життя; направленість особистості на ті чи інші цінності (В. Тугарінов) (Якісна освіта, 2007).

Отже, під ціннісними орієнтаціями людини слід розуміти певну основу її духовного світу. Вони є відображенням ставлення людини до світу, до самої себе та здійснюють вплив на активність особистості в соціумі, наповнюючи її життя смислом. Через ціннісні орієнтації здійснюється засвоєння людиною здобутків духовної культури суспільства. За їх допомогою культурні цінності перетворюються на певні стимули подальшої практичної діяльності та поведінки. Зміст освіти збагачується шляхом накопичення знань про світ, які засвоюються у процесі формування в особи певних ціннісних орієнтацій. Ці знання сприяють кращому розумінню цінностей та традицій інших культур, сприяють формуванню у студентської молоді нової системи позитивних вартостей.

Ми ж спробуємо з'ясувати «сутність освіти як цінності». Освіта – це стимул пізнавальної активності людини, відкриття нового про систему знань, про світ, про особистість. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» (Національна доктрина, 2002). Таким чином, підкреслюється провідна роль освіти у житті суспільства та кожної окремої людини.

І водночас освіта є частиною духовної культури особистості, здійснюючи вплив на формування її моральних цінностей, сприяє подальшому розвитку її духовного світу, здібностей та творчого потенціалу людини. Становлення духовного світу молоді має неабиякий вплив на її життя, суспільство загалом. Тому особливу увагу слід приділити саме формуванню духовно-культурних цінностей освіти як основи для розвитку всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

Розуміння духовних цінностей розглядає філософ і педагог М. Бахтін. Він убачає в цінностях і ціннісних орієнтаціях не лише особистісне вираження та потребу, а й аспект вселюдської гуманістичної культури. Учений ставить проблему не контекстуально, а всезагально, пояснюючи, «що означає установлений контекст цінностей?». Дослідник одразу дає відповідь: «сукупність цінностей, цінних не для того чи іншого індивіда і в ту чи іншу епоху, а для всього історичного людства» (Бахтин М.М., 1985, с. 117). Саме тут досить виразно простежується ідея вселюдських базових цінностей для всіх, незалежно від національності, етнічності, віросповідань, політичних систем держав і народів. У різні періоди розвитку людства, як і окремих його складових, духовні цінності набувають специфічних форм та способів, умов їх засвоєння. Звідси можна розглядати духовні цінності як самостійну й багаторівневу галузь вселюдської культури.

Знання, уміння та навички, набутий рівень освіченості поступово втрачають свою цінність, якщо не реалізуються на практиці. Тому перед сучасними педагогами постає важливе завдання не просто надати студентам певні знання, а навчити їх застосовувати відповідно до вимог сучасного світу. Таку позицію займають і С. Ніколаєнко та В. Тесленко, підкреслюючи, що пріоритетом освіти, яка орієнтується на сучасний ринок праці, є вміння оперувати такими технологіями та знаннями, які будуть задовольняти потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у ньому (Якісна освіта, 2007). Не випадково для сучасного студентства надзвичайно важливим завданням є вміння не тільки застосовувати власні знання, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення. Учені підкреслюють, що досягнення успіху в майбутньому для молоді залежить від уміння вдало використовувати формулу сучасного життя – «освіта через усе життя» (Якісна освіта, 2007, с. 219, 227).

Значний інтерес для нас становлять погляди Є. Бондаревської на сутність освіти. Зокрема, дослідниця зазначає, що «освіта – це духовний обрис людини, який складається у процесі освоєння моральних та духовних цінностей культури» (Бондаревская Е. В., 1999, с. 250-258). І далі підкреслює, що людина визнає значущість освіти, коли пріоритетом навчально-вихованого процесу виступає принцип креативності, який передбачає створення атмосфери співробітництва і співтворчості. Таким чином, творчий підхід до навчання і виховання виступає своєрідним підґрунтям розвитку духовного світу особистості студента.

Аналізуючи сутність та значущість освіти, О. Бадалянц звертає увагу на той факт, що освіта поступово перетворюється в одну з базових суспільно-економічних та інформаційних систем, стає життєво необхідною для кожної людини, чим підкреслюється її відмінність від традиційних форм. На думку дослідниці, освіта перетворюється у відкриту і тотальну систему: потрібно не лише навчати всіх, але й постійно «переучувати», змінювати кваліфікацію, навчати нової професії». Отже, освіта стає основним інструментом формування гармонійного внутрішнього світу особистості студента, сприяє подальшому розвитку його здібностей та вмінь швидко знаходити вихід із різноманітних конфліктних ситуацій як особистісного (внутрішнього духовного, морального), так і соціального змісту. Вона значно підвищує здатність людини актуалізувати надзвичайно необхідні для життя у сучасному світі параметри особистості, такі, як духовна цілісність, активність та автономність, поступово об'єднуючи їх у певну систему чинників, що здійснюють позитивний вплив на процес самореалізації особистості у реаліях сучасного світу, який постійно змінюється. Тим самим значно мінімізується вірогідність виникнення почуття невпевненості особистості, яке виникає після отримання великої кількості негативної інформації (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 67-68).

Необхідно звернути увагу на те, що духовно-культурні цінності освіти виявляються в усвідомленні студентською молоддю важливості отримання знань і їх значущості в майбутньому, а також розумінні свого внутрішнього світу, відчутті гармонії із самим собою, оточенням.



У контексті аналізу проблеми формування духовно-культурних цінностей освіти цікавою постає думка З. Равкіна про те, що кожна людина повинна знайти своє місце в житті, професії, культурі. Допоможе їй у цьому освіта, яка триває впродовж усього життя і поступово формує в людини розуміння його смислу, значущості цінностей культури, цивілізації, певного народу. Учена зауважує, що деякі люди «...стають повною мірою відповідальними за загальнозначимі цінності, обирають власну світоглядну позицію та загальнокультурну компетентність, але у своєму емоційному, особистісному потенціалі залишаються чужими стосовно до всіх зразків». Вирішити означену проблему можливо за допомогою застосування індивідуального підходу до кожної окремої людини, який передбачає пошук та визначення її емоційного потенціалу, внутрішніх, підсвідомих, навіть ірраціональних потреб (Долженко В. О., 2007).

Цінностями сучасної освіти є культура і людина. Базові складники культури – наука, мистецтво, моральність, релігія, економіка, техніка, технологія – виступають аксіологічною основою освіти, яка доповнюється національними і специфічними цінностями. У центрі цих цінностей стоїть Людина – найвища цінність, яка виступає як правонаступник історичної спадщини і як творчий початок історії. У процесі навчання у закладі вищої освіти студенти набувають навичок з повагою ставитись до особливостей різних культур, у них формується стала ієрархія ціннісних орієнтацій, яка визначає майбутній характер їхньої професійної діяльності та стимулює бажання засвоювати цінності культури.

Таким чином, реалізація у ВНЗ ціннісного підходу молоді до професії, до себе, до оточуючих та спрямованість на розвиток у студентів потреби в усвідомленні цінності життя, результатів власної діяльності, що стає основою досягнення успіху в подальшому житті, сприяє досягненню гармонійного духовно-культурного розвитку особистості в майбутньому.

Цікавою є думка видатного педагога В. Сухомлинського, котрий наголошував: «У наше суспільство прийшла загальна освіченість, до нас має прийти й загальна вихованість – у цій гармонії полягає одна з вирішальних передумов усебічного розвитку всіх. Освіченість, яку ми даємо молодшому поколінню, вимагає високої ідейної, моральної, естетичної, емоційної вихованості, великої людської культури» (Сухомлинський В. О., 1976, с. 53).

Для того, щоб процес виховання був результативним, необхідно сформувати у студентів уявлення про найважливіші цінності життя високоморальної людини, навчити їх бачити відмінність між негативними та позитивними проявами сучасного життя і, найголовніше, допомогти їм знайти відповідь на питання, у чому полягає сутність буття. Слід зазначити, що кожна людина має своє бачення оточуючої дійсності і відповідно до переконань формує власну систему ціннісних орієнтацій (інтересів, потреб, установок, переконань, прагнень, бажань). Саме вони визначають підходи особистості до оточуючих та самої себе.

Так, І. Уварова підкреслює, якщо коли виховання та освіта будуть ґрунтуватися на усвідомленні культурних цінностей, у підростаючого покоління сформується стійкий імунітет до негативних проявів у суспільстві, що дозволить їм розрізняти «прекрасне і потворне, піднесене та низьке як у творах мистецтва, так і в повсякденному житті» (Антоненко Т. Л., 2008). Культура є суспільним явищем, яке виражає досягнутий на даному історичному етапі розвитку суспільства рівень технічного і технологічного прогресу, виробничого досвіду і навичок людей до праці, освіти, науки, мистецтва.

Досить цікавим з точки зору досліджуваної проблеми є визначення поняття «культура», яке дав видатний філософ А. Швейцер: «Культура – сукупність прогресу людини і людства в усіх галузях та напрямках за умови, що цей прогрес служить духовному удосконаленню індивіда як прогресу прогресів (Долженко В. О., 2007). Учений зазначає, що лише справжній прогрес, який веде до вдосконалення особистості, пов'язаний з концептуальною єдністю культури і духовності. На думку А. Швейцера, бездуховна культура – це не стільки культура, скільки антикультура, оскільки призводить до руйнування особистості.

Щодо проблеми співвідношення освіти і культури, слушно вважаємо думку І. Гессена, який не лише зазначив, що між двома поняттями є тісний зв'язок, а також звернув увагу на те, що цілі освіти і культури включають три однакові верстви життя (освіченість, громадянськість, цивілізація), і лише забезпечення їх повної відповідності сприятиме плідному гармонійному розвитку людини. Таким чином, освіта являє собою індивідуальну культуру, «саморозвиток культури»; іншими словами, освіта виконує важливу функцію залучення людини до цінностей культури з метою подальшого розвитку її особистості (Аванесова Г. А., 1998).

Основою будь-якої освіти є залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності. У наш час гостро постає питання про формування духовно-культурних цінностей освіти. Так, С. Горбенко зазначає, що культура і освіта пов'язані між собою у такий спосіб:

- загальним об'єктом (людина культури і освіти);
- загальнолюдськими цінностями (Культура, Освіта, Людина тощо);
- творчим характером культурно-освітньої діяльності;
- загальними функціями – розвивальною, навчальною, виховною [3, с. 46].

Освіта являє собою частину культури, яка здійснює передачу культурних цінностей суспільства від одного покоління до іншого. Протягом багатьох століть люди створюють та відбирають певні зразки культури, які з часом стають своєрідними нормами поведінки в суспільстві. Із цього приводу Я. Зубова зазначає: «Культура – це, перш за все, сфера цінностей людства. Феномен культури полягає і у відборі певних видів поведінки та певних видів поведінки людей» (Аванесова Г. А., 1998).

Культуру можна зберегти лише через людину. Як слушно зауважує Є. Бондаревська, для цього освіта повинна закласти в неї механізм «культурної ідентифікації» – установлення духовного взаємозв'язку між собою і своїм народом, переживання почуття належності до національної культури, прийняття її цінностей як своїх, вибудовування власного життя з їх урахуванням.



Таким чином, орієнтація на духовно-культурні цінності – це шлях до формування гармонійної особистості з розвиненим духовним світом, яка намагатиметься реалізувати свій творчий потенціал за законами Істини, Добра та Краси.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти є неможливим без паралельного духовного розвитку особистості як можливості самореалізації на основі вищих цінностей: моральності, поваги, творчості, взірця для наслідування. Формування у студентів духовно-культурних цінностей освіти стане можливим лише завдяки розвитку їхнього духовного потенціалу, приділенню уваги розкриттю творчих здібностей на основі підвищення зацікавленості у процесі отримання знань.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо доцільності та ефективності добору методів у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти для формування у студентів духовно-культурних цінностей освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Антоненко, Т. Л. (2008). Цінності і смисли в контексті психолого-педагогічного знання о чловеке. / *Język współczesnej pedagogiki*, 9–17.
- Аванесова, Г. А. (1998). Культура духовна. *Культурологія ХХ століття. Енциклопедія*: [в 2 т.], Т.1, 346–347.
- Анисимов, С. Ф. (1988). *Духовные ценности: производство и потребление*. Москва: Мысль.
- Бех, І.Д. (2003). *Виховання особистості* : у 2-х кн. Кн. 2. : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. Київ: Либідь.
- Бахтин, М.М. (1985). *К философии поступка. Философия и социология*. Москва.
- Бондаревская, Е. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов.
- Бадалянец, О. В. (2005). Образование как социальный фактор повышения безопасности личности в современном мире. *Образование как интегративный фактор цивилизационного развития: сб. науч. трудов по материалам межд. науч.-практ. конф., Казань, 2005 г.* Казань: Издательство «Таглитат», Ч.1, 45-49.
- Долженко, В. О. (2007). *Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі. (Автореферат дисертації)*. Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Луганськ.
- Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України №347/2002 від 17 квітня 2002 . *Офіційний вісник України*, №16, ст. 860.
- Постовий, В.Г. (2006). *Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї*. Київ.
- Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург : Питер.
- Сухомлинський, В. О. (1976). Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: *Вибрані твори*: [в 5 т.]. Київ: Радянська школа, Т.1. 56-78.
- Філософський енциклопедичний словник. (2002). Київ : Абрис.
- Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. (2007). Київ: Пед. преса.

### REFERENCES

- Antonenko T. L. (2008). Tsennosty y smysly v kontekste psykhologo-pedahohycheskoho znanyia o cheloveke. *Język współczesnej pedagogik*, 9–17.
- Avanesova, H. A. (1998). Kultura dukhovna. *Kulturolohiiia XX stolittia. Entsyklopediia*: [v 2 vol.], Vol. 1, 346–347.
- Anysymov, S. F. (1988). *Dukhovnyie tsennosty: proyzvodstvo y potreblenye*. Moscow: Mysl.
- Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti (Parenting): u 2-kh . Kn. 2. : Osobystisno orientovanyi pidkhid: naukovopraktychni zasady : navch.-metod. Posibnyk. Kyiv : Lybid.*
- Bakhtyn, M.M. (1985). *K fylosofyy postupka. Fylosofiya y sotsyolohyia*. Moscow.
- Bondarevskaia, E. V. (1999). *Pedahohyka: lychnost v humanystycheskykh teoryiakh y systemakh vospytanyia*. Rostov-na-Donu.
- Badalians, O. V. ((2005). *Obrazovanye kak sotsyalnyi faktor povysheniya bezopasnosti lychnosti v sovremennom myre. Obrazovanye kak yntehratyvnyi faktor tsyvylyzatsyonnoho razvytyia: sb. nauch. trudov po materyalam mezhd. nauch.-prakt. konf., Kazan, 2005.* Kazan: Tahlymat, Vol.1, 45-49.
- Dolzhenko, V. O. (2007). *Vykhovannia dukhovnykh tsinnostei u studentskoi molodi v polikulturnomu prostori. (Extended Abstract of Candidate's thesis)*. Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni V. Dalia. Luhansk.
- Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity (2002). Ukaz Prezydenta Ukrainy № 347/2002 vid 17 kvitnia 2002. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, No 16, St. 860.
- Postoviy, V.H. (2006). *Tendentsii i priorytety vykhovannia ditei v suchasnii simi*. Kyiv.
- Rubynshtein, S. L. (2003). *Bytye y soznanye. Chelovek y myr*. S. L. Rubynshtein. St. Petersburg: Pyter.
- Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoj osobystosti. Vybrani tvory*: [v 5 vol.]. Kyiv: Radianska shkola, Vol,1, 56-78.
- Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. (2002). Kyiv : Abrys.
- Yakisna osvita – zaporuka samorealizatsii osobystosti. (2007). Kyiv: Ped. prеса.

Статтю подано до редколегії 17.01.2019 р.  
Рекомендовано до друку 02.02.2019 р.

**Ірина Турчин,**

кандидат педагогічних наук, в. о. доцента  
кафедри іноземних мов,  
Львівський національний аграрний університет  
(м. Дубляни, Україна)

**Iryna Turchyn,**

PhD in Education, Acting Associate Professor,  
Department of Foreign Languages  
Lviv National Agrarian University  
(Dubliany, Ukraine)  
ORCID ID 0000-0003-4630-8273

УДК 37.013.44:141.72

**ФЕМІНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАПРЯМ КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Анотація.** У статті на підставі аналізу поглядів педагогів визначено роль феміністичної педагогіки в сучасній науці. Подано теоретичний огляд феміністичної педагогіки в працях зарубіжних і вітчизняних науковців, що значно розширює ґрунтовне вивчення цієї проблематики. Акцентовано на феміністичній педагогіці як напрямі критичної педагогіки.

Розглянуто проблему феміністичної педагогіки, що є актуальною особливо завдяки вивченню поглядів бразильського педагога і філософа П. Фрейре, який посідає вагомe місце серед когорти відомих педагогів. Визначено роль цієї педагогіки у його працях. Завдяки вивченню праць бразильського педагога з'ясовано, що рівноправне ставлення учня та вчителя, яке П. Фрейре виділяв у «проблемно-орієнтованій» моделі освіти, повинно інтегруватися у феміністичний напрям у педагогіці. Зауважено на важливості студентоцентризму та демократії в освітньому процесі. Досліджено погляди П. Фрейре та А. Шор щодо сексизму під час проведення занять. Проаналізовано праці українських (І. Кизима та Н. Самоїленко) і зарубіжних (Дж. Кенвей, Л. Макклур, Д. Маседо, Г. Модра, П. Фрейре та А. Шор) авторів у контексті вивчення феміністичної педагогіки.

Застосовано такі теоретичні методи, як контент-аналіз, синтез результатів опрацьованих досліджень, а також пошуково-бібліографічний метод.

Розкрито дефініцію «феміністичної педагогіки», що є напрямом критичної педагогіки, в основі якого – стосунки між статями в освітньому процесі, зокрема необхідною умовою якого є зміна ставлення до учениць або студенток. Актуальність статті полягає в ретельному аналізі поглядів П. Фрейре та виділенні аспектів, що є актуальними у феміністичній педагогіці.

**Ключові слова:** феміністична педагогіка, фемінізм, критична педагогіка, Пауло Фрейре, стаття.

**FEMINIST PEDAGOGY AS A DIRECTION OF CRITICAL PEDAGOGY**

**Abstract.** One has determined the role of the feminist pedagogy in modern science on the basis of the analysis of educators' views. One has presented a theoretical review of the feminist pedagogy in foreign and Ukrainian scholars' works, which greatly expands the thorough study of this problem. One has emphasized on the feminist pedagogy as the direction of the critical pedagogy.

One has considered the problem of the feminist pedagogy which is relevant, especially due to the Brazilian teacher and philosopher P. Freire's views. One has determined the role of this pedagogy in his works which occupy a significant place in the research of the pedagogy among the cohort of prominent educators. Having studied the Brazilian educator's scientific papers, one has found out the equal relationship between a pupil and a teacher, researched in the problem-posing model of education, should be integrated into the feminist direction in the pedagogy. One has noted the importance of student-centrism and democracy in the educational process. One has studied P. Freire's and I. Shor's views on sexism during conducting classes.

One has analyzed the works of Ukrainian authors (I. Kyzyma and N. Samoilenko) and foreign authors (J. Kenway, L. McClure, D. Macedo, H. Modra, P. Freire, and I. Shor) in the context of studying the feminist pedagogy.

The research tasks were to study the feminist pedagogy thoroughly and to emphasize on the full potential of the Brazilian teacher P. Freire's views concerning this direction of the critical pedagogy. One has used the following theoretical methods: content-analysis, the synthesis of the results of the researched works as well as search and bibliographic ones.

One has given the definition of "the feminist pedagogy", which is the direction of the critical pedagogy, based on the relationship between the sexes in the educational process, in particular, the necessary condition for the change of the attitude to female pupils or students. The relevance of the article lies in the fact of the elaborate analysis of P. Freire's views and the highlighting the aspects which are relevant in the feminist pedagogy.

**Keywords:** feminist pedagogy, feminism, critical pedagogy, Paulo Freire, sex.





## ВСТУП

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку педагогічної науки сучасне суспільство має змогу ознайомитися з кращими зразками досвіду зарубіжжя. Пласт феміністичної педагогіки є одним із пріоритетних напрямів у педагогічних дослідженнях, зважаючи на вагомість поняття фемінізму в модерністських тенденціях сьогодення. Аналіз ситуації в суспільстві засвідчує, що погляди щодо рівності жінок і чоловіків у різних сферах, зокрема економічних, культурних, політичних тощо, займають свою нішу та впливають на розвиток також і в науковому аспекті. Проблема феміністичної педагогіки є актуальною, особливо завдяки вивченню поглядів бразильського педагога П. Фрейре.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Учені активно досліджують феміністичну педагогіку в контексті розвитку світової науки. Зокрема, у працях відомого освітянина П. Фрейре також простежуємо висвітлення цього питання, що розкриває нові аспекти для обґрунтування його актуальності. До проблеми феміністичної педагогіки зверталися такі науковці, як Дж. Гор, Дж. Кенвей, Л. Макклур, Д. Маседо, Г. Модра та А. Шор. Слід додати, що цінність становлять також наукові роботи українських дослідників, зокрема І. Кизими та Н. Самойленко. Проаналізувавши праці, можемо стверджувати, що феміністичну педагогіку досліджували в різних аспектах, а штрихи, які додав П. Фрейре, свідчать про важливість цієї проблеми.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – розкрити сутність феміністичної педагогіки як напряму критичної педагогіки та продемонструвати погляди П. Фрейре на феміністичну педагогіку для глибшого розгляду й осмислення цієї проблематики.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** для розв'язання завдань дослідження застосовано такі теоретичні методи, як контент-аналіз праць українських і зарубіжних науковців та синтез отриманих результатів. Крім того, пошуково-бібліографічний метод є необхідним для обґрунтування ступеня вивчення порушеної проблематики в сучасній педагогічній науці.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Феміністи вважають, що становище жінок у суспільстві недостатньо оцінене, а також не однакове порівняно чоловіками, часто пригноблене. Як зазначають Дж. Кенвей і Г. Модра, для феміністичних освітян «фемінізм є об'єктивом, через який можна інтерпретувати світ, а також впливати на нього» (Kenway J. & Modra H., 2002, с. 139).

У педагогічній науці є важливий напрям – феміністична педагогіка, яку розглядають із різних поглядів. З огляду на визначення терміна в українській думці оперуємо поняттями, які розглянуто в працях науковців-педагогів Н. Самойленко (Самойленко Н. І., 2016) та І. Кизими (Кизима І. І., 2016). Хоча І. Кизима у своїй дисертаційній роботі «Гендерні підходи в системі післядипломної педагогічної освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» використовує термін «феміністська педагогіка», проте, ґрунтуючись на наукових розвідках, ми вважаємо доцільним уживати термін «феміністична». Цей напрям виник у теорії освіти внаслідок незадоволення патріархатним аспектом у навчанні та «маскуліністськими» дискурсами в освіті (Гор Дж., 2007, с. 98). У той час увага була акцентована на навчанні хлопців (чоловіків), що значно погіршувало становище дівчат (жінок), які хотіли здобути знання. Як зауважує Н. Самойленко, у центрі уваги стали стосунки між статями, а не класами. Науковець зазначає, що існував традиційний підхід в освіті, тому прибічники феміністичного напрямку вважали, що ставлення в закладах освіти було кращим до чоловіків (хлопців), аніж до жінок (дівчат) (Самойленко Н. І., 2016, с. 460). Дослідження активності учасників освітнього процесу виявили, що учні чоловічої статі активніше вступають у дискусії в процесі вивчення матеріалу, ніж жіночої, жіночі когнітивні стилі теж відрізняються. Зважаючи на такі результати, створення класів, що відповідають жіночій статі, було б доцільним. Окрім того, для феміністичної педагогіки характерний студентоцентризм та демократія в аудиторіях (McClure L., 2000). З огляду на це зміна дискурсу в навчанні була винятково важливою не лише з наукового погляду, але й психологічного, адже учасники освітнього процесу повинні також стати людьми з чіткою громадянською позицією, які керуються демократичними принципами. Зважаючи на те, що у світі існує стереотип щодо вибору предметів в освіті, які підходять дівчатам більше, ніж інші, у феміністичній педагогіці визначають два важливих завдання: по-перше, змінити певні аспекти в навчальній програмі, по-друге, викоринити у дівчат їхнє бачення про неправильне (Kenway J. & Modra H., 2002, р. 144).

Напрямом критичної педагогіки, що відображає погляди П. Фрейре, є феміністична педагогіка. У статті «Феміністична педагогіка та класика» Л. Макклур зауважує: «У критичній педагогіці стверджується, що знання не є статичними та унітарними, а радше результатом відкритого процесу переговорів та взаємодії між вчителем та учнями. Феміністична педагогіка, як відгалуження критичної педагогіки, також стверджує, що гендер відіграє вирішальну роль у класі, впливаючи не тільки на те, що вчать, але й на те, як його вчать» (McClure L., 2000, р. 53). У критичній педагогіці розглядають негативні наслідки для студентів, спричинені ієрархічними стосунками в школах, а також культурними відмінностями (Kenway J., Modra H., 1992, р. 143). Принагідно зауважимо, що феміністична педагогіка стала гілкою критичної педагогіки, зосередившись на певних аспектах освітнього процесу.

У феміністичній педагогіці необхідними є демократичність, поєднання емоційних та пізнавальних складових у навчанні, а також розвиток гуманності в освіті (Кизима І. І., 2016). Зокрема, в освітньому процесі важливе партнерство, толерантне ставлення, незважаючи на статі, можливість висловлювати свою позицію. Крім того, визнання несправедливого становища жінок є одним із ключових моментів у трактуванні цінності феміністичної педагогіки. Безперечно, особистісні характеристики та основи нормальних взаємин у суспільстві закладаються в процесі навчання, і цей досвід може допомогти у формуванні світогляду критично мислячої особистості. Погляди П. Фрейре, зокрема про пригноблення та соціальні зміни, є доцільними у цьому напрямі критичної педагогіки. У феміністичній педагогіці також важливо спонукати до критичного мислення та діалогу в навчанні.



Зауважимо, що П. Фрейре значну увагу приділяв вивченню проблеми пригноблення. Проаналізувавши діалогічне спілкування з Д. Маседо (Freire P. & Macedo D., 1993), під час якого відповідав на запитання про критику феміністок, він зважав на зауваження щодо «сексистської мови» і просив англійських перекладачів звертати на це увагу в працях, написаних після опублікування «Педагогіки пригноблених». Незважаючи на те, що вчений не виділяв пригноблення жінок у своїй відомій праці, проте ці ідеї близькі до феміністичної педагогіки.

Феміністична педагогіка збагатила погляди на навчання П. Фрейре завдяки «подоланню психологічних, структурних і нормативних перешкод та наданню процесу навчання більшої емоційної насиченості» (Самойленко Н. І., 2016, с. 460). Учні стають активними й усвідомлюють свої права, а освітній процес є емоційнішим та цікавішим.

У світі активно розглядають і засуджують расову упередженість, проте навіть люди, які зазнають пригноблення, можуть також бути гнобителями. Дуже влучно написав П. Фрейре про те, що «навіть пригноблений афроамериканець насолоджується привілейованим становищем стосовно до афроамериканки» (Freire P. & Macedo D., 1993, p. 170).

А. Шор досліджував прояви сексизму під час проведення занять. Зокрема, студенти часто перебивали студенток, а він, відповідно, перебивав представників чоловічої статі, акцентуючи на рівному праві висловлення думки. Позиція П. Фрейре відрізнялася, бо він вважав, що жінки самі повинні здобути визволення, а викладач не повинен робити це за них. Крім того, чоловіки, які поділяють думку жінок, можуть допомогти їм (Freire P. & Shor I., 1987).

В освітньому процесі «проблемно-орієнтована» модель освіти, яку розробив П. Фрейре, є необхідною в пропагуванні феміністичного напрямку в педагогіці. Зокрема, рівноправне ставлення учня та вчителя повинно бути одним із ключових моментів для вмотивованої діяльності усіх учасників. Не менш важливим є факт соціальних змін у суспільстві. Приєднуємося до ідеї П. Фрейре: якщо вчителі поважають учнів, незважаючи на стать, колір шкіри чи соціальний клас, то зменшують дистанцію між сказаним і зробленим та зміцнюють демократичний клімат у навчанні (Freire P., 2005).

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, феміністична педагогіка – це напрям критичної педагогіки, в основі якого є стосунки між статями в освітньому процесі, а необхідна умова – зміна ставлення до учениць або студенток. Характерними рисами цієї педагогіки є демократичне середовище в освітньому процесі, толерантність, відкритість до діалогу та критичного мислення. Напрямок став популярним завдяки великій кількості досліджень із цієї проблематики. Зауважимо, що ідеї П. Фрейре щодо рівноправного ставлення учня та вчителя співзвучні з феміністичною педагогікою. Перспективою подальших наших досліджень вважаємо ґрунтовне вивчення праць послідовників П. Фрейре в контексті феміністичної педагогіки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Гор, Дж. (2007). Феміністська педагогіка та педагогіка по-феміністськи. *Філософія освіти*. Київ, 1(6), 91-107.
- Кизима, І. І. (2016). *Гендерні підходи в системі післядипломної педагогічної освіти України (кінець ХХ - початок ХХІ століття)*. (Кандидатська дисертація). Дрогобич.
- Самойленко, Н. І. (2016). Передумови виникнення гендерного підходу у педагогічній науці. *Молодий вчений*, 6, 458-462.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Houndmills; Macmillan Education; South Hadley, MA, Bergin & Garvey.
- Freire, P., & Macedo, D. (1993). *A dialogue with Paulo Freire. Paulo Freire: a Critical Encounter* (P. Leonard, & P. McLaren, ed.) Routledge, 169-176.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo, D. Koike, & A. Oliveira, Trans.). Boulder, CO: Westview Press.
- Kenway, J., & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. *Feminisms and critical pedagogy* (C. Luke, & J. Gore, ed.), 138-166.
- McClure, L. (2000). Paedagogus: Special Section on Feminist Pedagogy: Feminist Pedagogy and the Classics. *The Classical World*, Vol. 94, Is. 1, 53-55.

### REFERENCES

- Gore, J. (2007). Feministska pedahohika ta pedahohika po-feministsky. *Philosophy of Education*. Kyiv. 1(6), 91-107.
- Kyzyma, I. (2016). *Henderni pidhody v systemi pislidyplomnoii pedahohichnoii osvity Ukrainy (kinets XX – pochatok XXI stolittia)*. (Candidate's thesis). Drohobych.
- Samoilenko, N. (2016). Peredumovy vynyknennia hendernoho pidkhodu u pedahohichnii nauzi. *Young Scientist*, 6, 458-462.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Houndmills; Macmillan Education; South Hadley, MA, Bergin, & Garvey.
- Freire, P. & Macedo, D. (1993). *A dialogue with Paulo Freire. Paulo Freire: a Critical Encounter / ed. P. Leonard, P. McLaren*. Routledge, 169-176.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo, D. Koike, & A. Oliveira, Trans.). Boulder, CO: Westview Press.
- Kenway, J., & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. *Feminisms and critical pedagogy* (C. Luke, & J. Gore, ed.), 138-166.
- McClure, L. (2000). Paedagogus: Special Section on Feminist Pedagogy: Feminist Pedagogy and the Classics. *The Classical World*, Vol. 94, Is. 1, 53-55.

Статтю подано до редколегії 07.04.2019 р.  
Рекомендовано до друку 29.04.2019 р.

**Леся Хрущ,**

кандидат економічних наук, доцент кафедри методики навчання математики та інформатики, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Lesya Khrushch,**

Ph. D (Economic Sciences), Associate Professor, Department of Mathematics and Informatics and Methods of Teaching, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*Lessja2501@gmail.com,*  
ORCID 0000-0002-8559-8712

**Василь Лотоцький,**

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

**Vasyl Lototskyi,**

Graduate student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*lototskyi\_vasyl@comp-sc.if.ua*  
ORCID 0000-0002-9987-2110

УДК 371.3

## ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ GEOGEBRA ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯ

**Анотація.** У статті узагальнено досвід використання можливостей інструментів програмного засобу GeoGebra як системи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання математики. Важливим завданням шкільної освіти є подання логічно структурованого матеріалу з елементами графічного представлення для швидкого сприйняття та опрацювання учнями необхідної інформації, тому, безперечно, в процесі навчання математичних дисциплін доцільно використовувати окремі компоненти комп'ютерно-орієнтованої системи навчання для розвитку проектно-дослідницької діяльності учнів. У роботі проаналізовано функціональні можливості системи динамічної математики з точки зору інноваційності та перспектив її використання в освітньому процесі. Розглянуто можливість організації емпіричного дослідження властивостей математичних об'єктів. Створено групи класів задач, при розв'язуванні яких доцільно використовувати програмний засіб автоматизації побудов та обчислень GeoGebra. Наведено окремі приклади застосування програм динамічного математичного моделювання до різного типу завдань та методичні особливості використання інтерактивного математичного середовища. Проаналізовано, що в процесі навчання математики система GeoGebra використовується як засіб для візуалізації досліджуваних математичних об'єктів, виразів, ілюстрації методів побудови; як середовище для моделювання та «математичного експерименту» для виявлення властивостей досліджуваних об'єктів; як інструментально-обчислювальний комплекс. Підтверджено важливість впровадження теорії розв'язування дослідницьких задач з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що сприятиме зацікавленню учнів процесом навчання, розвитку дослідницької діяльності школярів, підвищенню їх розумової активності та надаватиме учневі набір спеціалізованих інструментів для створення і перетворення об'єктів, а також вимірювання необхідних його параметрів.

**Ключові слова:** система динамічної математики, GeoGebra, математика, інновації, методика, інтерактивні комп'ютерні моделі.



## APPLICATION OF THE GEOGEBRA PROGRAM FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE PUPIL'S ACTIVITIES

**Abstract.** The article summarizes the experience of using GeoGebra software tools as a system for activating educational and cognitive activity of pupils in the process of learning mathematics. An important task of school education is the presentation of logically structured material with some elements of graphical representation for quick perception and processing of the necessary information, therefore, of course, in the process of teaching mathematical disciplines it is expedient to use separate components of a computer-oriented learning system for the development of project and research activities of pupils. In this research work functional capabilities of the system of dynamic mathematics from the point of view of innovation and prospects of its use in the educational process are analyzed. The possibility of organizing an empirical study of the properties of mathematical objects is considered. Different groups of problems are created, solving which it is advisable to use the software for automation of constructions and computing GeoGebra. Some examples are given on application of dynamic mathematical modeling programs to different types of tasks and methodical peculiarities of using an interactive mathematical environment. It is analyzed that, in the process of learning mathematics, system GeoGebra is used as the mean for visualization of the studied mathematical objects, expressions, depicting methods of construction; as an environment for modeling and "mathematical experiment" to identify the properties of the objects under research; as an instrumental computing complex.

The importance of implementation of solving research problems theory with the use of information and communication technologies is confirmed, this will promote a pupils' interest in the process of learning, the development of pupils' research activities, increase their mental activity and will provide the student with a set of specialized tools for creating and transforming objects, as well as measuring the required parameters.

**Keywords:** system of dynamic mathematics, GeoGebra, Maths, innovations, methodology, interactive computer models.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** В умовах сучасної національної системи освіти зростає роль інформаційно-комунікаційних технологій. Одним із перспективних напрямів інформатизації шкільної математичної освіти є використання в навчальному процесі програмних засобів навчання, зокрема систем динамічної математики і програм для роботи з графіками функцій, геометричними фігурами.

Важливим завданням шкільної освіти є подання логічно структурованого матеріалу з елементами графічного представлення для швидкого сприйняття та опрацювання учнями необхідної інформації.

Саме візуалізація навчальної інформації, комп'ютерне моделювання досліджуваних об'єктів, організація «математичного експерименту» для аналізу та дослідження математичних закономірностей чи властивостей об'єктів має велике значення для сприйняття та засвоєння учнями нового матеріалу. Безперечно, в процесі навчання математичних дисциплін доцільно використовувати окремі компоненти комп'ютерно-орієнтованої системи навчання для розвитку проектно-дослідницької діяльності учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Упровадження ІКТ в процес вивчення математики в Україні активно розпочалося ще з середини 90-х років минулого століття.

Науковець М. Жалдак (Жалдак М. І., 2011) наголошує, що можна виділити два типи педагогічних програмних засобів (ППЗ): ППЗ, розраховані на зменшення часу спілкування учня і вчителя або й на навчання зовсім без вчителя, та ППЗ, розраховані на якомога інтенсивніше спілкування учнів і вчителя за рахунок ефективного використання засобів ІКТ і звільнення учнів від необхідності витратити значний час на виконання технічних, рутинних операцій, коли вони практично не спілкуються з учителем. Вивільнений час міг би бути використаний на постановку проблем, з'ясування разом з учителем сутності досліджуваних процесів і явищ, розробку відповідних інформаційних моделей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, порівняння різноманітних проявів закономірностей, їх аналіз і синтез узагальнюючих висновків, абстрагування від окремих несуттєвих фактів та ознак тощо. Це має важливе значення як для фундаменталізації знань, так і для надання результатам навчання прикладного, практично значущого характеру.

Для супроводу навчального матеріалу можна ефективно використовувати інструментальні засоби, такі, як GRAN1, GRAN-2D, GRAN-3D, DG, Advanced Grapher та KmPlot. Проте з багатьох причин використання цих програм у загальноосвітніх навчальних закладах не набуло системного характеру.

Автори Ю. Горошко та Є. Вінниченко (Горошко Ю. В., & Вінниченко Є. Ф., 2008) для розв'язування задач з параметрами застосовують програму GRAN-1, що сприяє полегшенню засвоєнню матеріалу.

Науковці Л.Грамбовська, О. Яковчук (Грамбовська Л. В., & Яковчук О. М., 2010) зазначають, що динамічні моделі об'єктів, створених у середовищі ППЗ GRAN 2D, є потужними засобами освоєння геометричної дійсності, вдало доповнюють арсенал традиційних засобів навчання математики, геометрії. Учені (Смалько О.А., 2003; Вінниченко Є.Ф., & Костюченко А.О., 2007) досліджують особливості геометричних перетворень у програмі GRAN-2D та можливості використання цього програмного засобу на уроках планіметрії.

У посібнику «Математика з комп'ютером» (Жалдак М. І., Горошко Ю. В., & Вінниченко Є. Ф., 2009) розглянуто різні можливості використання комп'ютера для супроводу навчання математики в середніх навчальних закладах. Також дослідники (Кушнір В. А., & Ріжняк Р. Я., 2009; Ракута В.М., 2010) аналізують, як можна використовувати комп'ютерне моделювання для дослідження математичних функцій, для роботи з функціями та графіками. Автори посібника «Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти в пакеті DG» (Раков С. А., Горох В. П., & Осенков К. О та ін., 2002) розглядається вивчення геометрії в пакеті DG.

Важливе місце серед ІКТ посідають мобільні навчальні середовища. В. Биков (Биков В. Ю., 2008), зокрема, зазначає, що, надаючи певні «свободи» учням, учителям, організаторам освіти щодо здійснення ними навчальної та організаційної діяльності, системи відкритої освіти водночас є системами керованими, створення і використання



яких підпорядковане цілям освіти на певних етапах її розвитку. Відкрите навчальне середовище лише допомагає реалізувати основні принципи відкритої освіти.

#### **МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.**

Дослідження системи GeoGebra як засобу для створення динамічних моделей при вивченні задач з параметрами та розробка основних шляхів реалізації цієї програми у навчанні учнів загальноосвітніх шкіл.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** під час роботи над публікацією використовувалися методи теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення положень означеної проблеми.

#### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Створення інформаційного навчального середовища, яке б відповідало новим вимогам якості освіти, зберігало традиційні методи навчання та використовувало нові прогресивні методи, є важливою складовою організації навчальної діяльності учнів.

Серед існуючих математичних пакетів важливе місце посідає безкоштовна програма GeoGebra. Програма написана Маркусом Хохенвартером мовою Java, працює у великій кількості операційних систем. Перекладена на 39 мов. Програма багатопрофільна. Вона може будувати графіки функцій та плоскі фігури на полотні 2D, об'ємні фігури та їх комбінації на полотні 3D та розв'язувати достатньо широкий клас задач. Вагомим аргументом щодо впровадження системи GeoGebra в процес навчання математики є вільнопоширюваність програмного продукту.

Програма GeoGebra може використовуватися як засіб візуалізації досліджуваних математичних об'єктів, функцій, виразів, ілюстрації побудови розв'язків; може виступати середовищем для моделювання та дослідження властивостей математичних об'єктів; використовуватися як інструментально-вимірювальний комплекс, що надає користувачеві набір спеціалізованих інструментів для створення і перетворення об'єкта, а також вимірювання його заданих параметрів.

Використання системи GeoGebra сприяє візуалізації об'єкта дослідження, демонстрації його властивостей, уникненню рутинних дій, пов'язаних із створенням допоміжних зображень; оформленню навчального матеріалу ілюстраціями (статичними і динамічними зображеннями, графіками, схемами, таблицями), у тому числі різного педагогічного призначення (для формування інтересу учнів до теми пропонованого заняття, візуального супроводу або пояснення виконуваних виразів, демонстрації прикладів застосування здобутих знань у житті) (Гриб'юк О. & Юнчик В., 2015).

За допомогою GeoGebra можна швидко створювати високоякісні графічні зображення математичних об'єктів (графіки функцій, графіки рівнянь, геометричні фігури, формули, тощо) і потім їх зберігати у файлах графічних форматів (png; svg) або експортувати до буфера обміну.

Виконання на практичних заняттях завдань з математики із використанням середовища GeoGebra сприяє розширенню видів навчальних завдань, включаючи нестандартні завдання експериментального та дослідницького характеру (Гриб'юк О. & Юнчик В., 2015а; Гриб'юк О. & Юнчик В., 2015b).

Розв'язування завдань з параметрами дуже часто викликає труднощі в учнів. Нерідко саме такі завдання представлені на олімпіадах різного рівня. У процесі розв'язування задач з параметрами, що містять графічний метод вирішення, виникають дві проблеми: по-перше, правильно та доступно пояснити студенту суть даного методу, по-друге, потрібно вміти правильно відтворити математичну модель задачі за її умовними зображеннями для різних значень параметра.

Викликати в учня почуття «необязливості» до завдань з параметрами та їх розуміння є важливим завданням для педагога.

На відміну від інших програм для динамічного маніпулювання математичними об'єктами, ідея GeoGebra полягає в інтерактивному поєднанні геометричного, алгебраїчного і числового моделювання змісту задачі, яке дозволяє організувати цілеспрямоване спостереження за зміною та взаємозв'язком величин даної задачі, надає можливості для перевірки гіпотез, що виникають при цьому спостереженні, та перевірити їх експериментально.

Однією із значних її переваг є можливість покроково відображати хід побудови фігур. Таким чином, є можливість анімовано змінювати координати точок, тоді фігура ніби оживає на моніторі, змінюючи своє зображення внаслідок зміни координат опорних точок.

Отже, основною особливістю програми GeoGebra є можливість побудови динамічних об'єктів, тобто конструкцій, які змінюються при зміні параметра (параметрів). Такі переваги програмного продукту мають вагомий значення для дослідження розв'язків задач із параметрами.

Завдання з параметрами становлять хоч і невелику, але помітну частину математики. Вони часто бувають дуже складними і вимагають нестандартного підходу до вирішення. Учень, розв'язуючи завдання, може порівняти аналітичні або функціональні методи і перевірити свій результат. Використання графічного методу в цілому часто спрощує і скорочує час вирішення того чи іншого завдання з параметром.

Аналіз у GeoGebra не завжди можливий без математичної суті розв'язання задач. А отже, використання GeoGebra дає можливість підвищити рівень якості розв'язування задач та покращити інформаційну компетентність учня.

Нижче наведено приклади використання системи GeoGebra для розв'язування завдань з параметрами різних типів: дослідження функції на зростання в залежності від параметру, розв'язування ірраціональних рівнянь та ірраціональних нерівностей, які містять параметр.

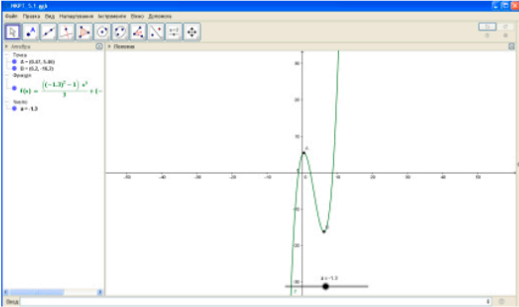
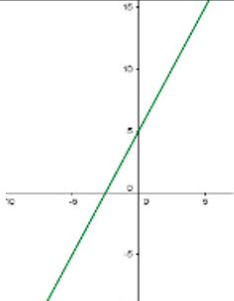
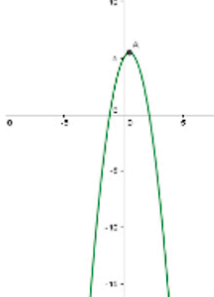


Приклади:

1) Знайти при яких значеннях параметра  $a$ , при яких функція  $f(x) = \frac{(a^2 - 1)}{3}x^3 + (a - 1)x^2 + 2x + 5$  зростає на  $\mathbb{R}$ . (Див. Табл.1)

Таблиця 1


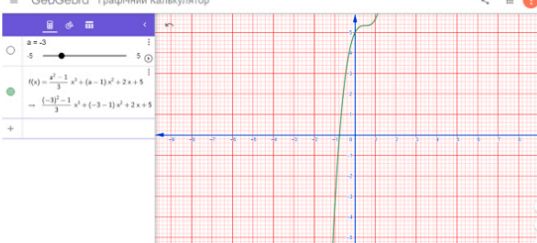
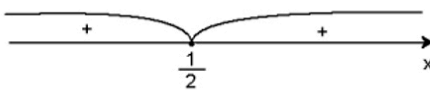
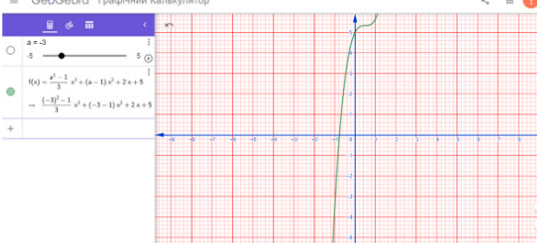
## Схема розв'язання задачі на дослідження функції на зростання

Дослідження за допомогою математики	Дослідження за допомогою системи GeoGebra
Математичне розв'язання ґрунтується на детальньому розгляді всеможливих випадків значення параметра $a$ .	<p>Спершу потрібно розмістити на полотні повзунок <math>a</math>:  <math>a \in [-50; 50], h = 0.1</math>.</p> <p>Повзунок [Мін, Мах, Крок, Швидкість, Ширина, Кут, Горизонтальний, Анімація, Випадкове число]</p> <p>Після цього побудувати функцію <math>f(x) = \frac{(a^2 - 1)}{3}x^3 + (a - 1)x^2 + 2x + 5</math> з параметром <math>a</math>, а також встановити екстремальні точки (на графіку це точки А і В):</p>  <p>Після цього потрібно дослідити розміщення функції для різних значень <math>a</math>.</p>
1. $a^2 - 1 = 0, a = \pm 1$	
1.1. $a = 1$ тоді $f(x) = 2x + 5$ . Графіком функції є пряма, що зростає при $x \in \mathbb{R}$ .	
1.2. $a = -1$ тоді $f(x) = -2x^2 + 2x + 5$ . Графіком функції є парабола вітками вниз, яка зростає при $x \in \left(-\infty; \frac{1}{2}\right)$ .	



<p>2. <math>a^2 - 1 \neq 0, a \neq \pm 1</math>. В цьому випадку дослідження потрібно проводити за допомогою похідної.</p> $f'(x) = (a^2 - 1)x^2 + 2(a - 1)x + 2.$ <p>Якщо <math>f'(x) &gt; 0</math>, то функція зростає.</p> $(a^2 - 1)x^2 + 2(a - 1)x + 2 = 0$ $D = 4(a - 1)^2 - 8(a^2 - 1) =$ $= 4(a - 1)(a - 1 - 2(a + 1)) =$ $= 4(a - 1)(-a - 3) = -4(a - 1)(a + 3)$ <p>Знак дискримінанта:</p>	
<p>2.1. При <math>a \in (-3; -1) \cup (-1; 1)</math> знак дискримінанта додатний (<math>D &gt; 0</math>). Отже, парабола перетинає вісь <math>Ox</math>, тоді похідна на цьому проміжку має і додатні і від'ємні значення, отже, функція має проміжки зростання і спадання.</p>	<p><math>a \in (-3; -1)</math>                      <math>a \in (-1; 1)</math></p> <p>Графіком функції є квадратна гіпербола, яка має проміжки зростання, спадання та дві екстремальні точки.</p>
<p>2.2. При <math>a \in (-\infty; -3;) \cup (1; +\infty)</math> знак дискримінанта від'ємний (<math>D &lt; 0</math>). Отже, похідна на цьому проміжку приймає або тільки додатні, або тільки від'ємні значення. Ми розглядаємо випадок, коли на цьому проміжку похідна має додатні значення, адже тоді функція зростатиме. Знайдемо координати вершини параболі:</p> $x_0 = \frac{-2(a - 1)}{2(a - 1)(a + 1)} = \frac{-1}{a + 1};$ $y_0 = \frac{(a^2 - 1)}{(a + 1)^2} + 2(a - 1) \cdot \frac{-1}{a + 1} + 2 =$ $= \frac{a - 1}{a + 1} - \frac{2(a - 1)}{a + 1} + 2 =$	<p><math>a \in (-\infty; -3;)</math>                      <math>a \in (1; +\infty)</math></p> <p>Графік функції зростаюча квадратна гіпербола, екстремальних точок не має.</p>

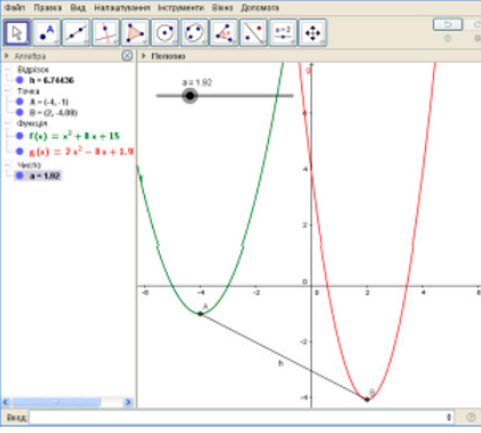


$= \frac{a+3}{a+1} > 0$  <p><math>a \in (-\infty; -3;) \cup (-1; +\infty)</math>. Враховуючи значення <math>a</math>, при яких <math>D &gt; 0</math>, матимемо <math>a \in (-\infty; -3;) \cup (1; +\infty)</math>.</p>	
<p>3. <math>a = -3</math>, то <math>f'(x) = 8x^2 - 8x + 2</math>. В цьому випадку <math>D = 0</math>, <math>x_0 = \frac{1}{2}</math>.</p>  <p>Функція монотонно зростає.</p>	

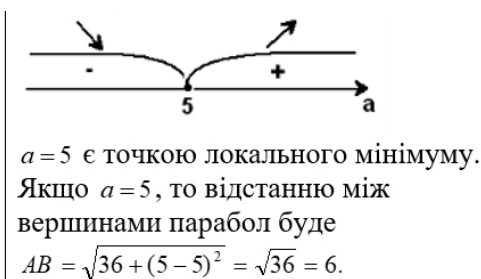
2) Знайти, при якому значенні параметра  $a$  відстань між вершинами парабол  $y = x^2 + 8x + 5$  та  $y = 2x^2 - 8x + a + 2$  є найменшою. (Див. Табл. 2)

Таблиця 2

**Схема розв'язання задачі на дослідження графіків функцій**

Дослідження за допомогою математики	Дослідження за допомогою системи GeoGebra
<p>1. Знайдемо координати точки <math>A</math> – вершини параболу <math>y = x^2 + 8x + 5</math>:  <math>x_A = -\frac{8}{2} = -4</math>; <math>y_A = 16 - 32 + 5 = -1</math>.  Точка <math>A(-4; -1)</math>.</p> <p>2. Знайдемо координати точки <math>B</math> – вершини параболу <math>y = 2x^2 - 8x + a + 2</math>:  <math>x_B = \frac{8}{4} = 2</math>; <math>y_B = 8 - 16 + a + 2 = a - 6</math>.  Точка <math>B(2; a - 6)</math>.</p> <p>Знайдемо відстань між вершинами парабол  <math>AB = \sqrt{(-4 - 2)^2 + (-1 - (a - 6))^2} = \sqrt{36 + (5 - a)^2}</math></p> <p>Після цього потрібно проведидослідження функції  <math>f(a) = \sqrt{36 + (5 - a)^2}</math> на мінімальне значення:  <math>f'(a) = \frac{1}{2\sqrt{36 + (5 - a)^2}} \cdot (-2(5 - a)) =</math>  <math>= \frac{a - 5}{\sqrt{36 + (5 - a)^2}}</math>  <math>f''(a) = \frac{a - 5}{\sqrt{36 + (5 - a)^2}} = 0; a = 5</math>.</p>	<p>1. На полотні розмістити повзунок <math>a \in [0; 8], h = 0.01</math>.</p> <p>2. побудувати графіки функцій <math>y = x^2 + 8x + 5</math>; <math>y = 2x^2 - 8x + a + 2</math>.</p> <p>3. У меню програми вибрати Extremum для графіків функцій. На рисунку це відповідно точки <math>A</math> і <math>B</math>.</p>  <p>У меню програми вибрати “Відрізок” і з’єднати точки <math>A</math> і <math>B</math>. На панелі об’єктів це відрізок <math>h</math>.</p> <p>4. У меню програми вибрати “Налаштування” – “округлення” – “5”</p>





десяткових розрядів”.  
5. Перемістивши повзунок, знайти найменше значення відстані між вершинами парабол  $h = 6$  при  $a = 5$ .

3. Знайти всі значення параметра  $a$ , при яких множиною розв’язків нерівності  $\sqrt{1 - (x + 2a)^2} \geq \frac{4}{3}x$  буде відрізок довжиною  $\frac{9}{5}$ . (Див. Табл.3)

Таблиця 3

**Схема розв’язання нерівності та аналізу розв’язку**

Дослідження за допомогою математики	Дослідження за допомогою системи GeoGebra
<p>Для розв’язання нерівності необхідно побудувати два графіки функцій <math>y = \sqrt{1 - (x + 2a)^2}</math> (півколо з радіусом, рівним 1, центр якого рухається по осі абсцис) та <math>y = \frac{4}{3}x</math> (пряма, яка зростає і проходить через початок координат). Розв’язок нерівності буде існувати тоді, коли точки півкола будуть знаходитися вище відповідних точок прямої.</p>	<p>На полотні розмістити повзунок <math>a</math>. Після цього побудувати півколо <math>y = \sqrt{1 - (x + 2a)^2}</math> та пряму <math>y = \frac{4}{3}x</math>. Знайти точку перетину двох функцій та перетин функцій з віссю <math>OX</math>: Перетин [Об’єкт 1, Об’єкт 2].</p>
	<p>Провести перпендикуляр до осі <math>OX</math> з точки перетину двох функцій. Перпендикулярна пряма [Point, Line].</p>
	<p>Побудувати відрізок <math>X_1X_2</math>. Відрізок [Точка 1, Точка2].</p>
	<p>Знайти довжину відрізка <math>X_1X_2</math>. Відстань [Точка, Об’єкт].</p>

Важливим для організації навчальної діяльності є можливість створення груп у середовищі GeoGebra (див. рис. 1.1). Це можуть бути групи поділу на класи, а може бути поділ на книги (розділи) з різними типами завдань (див. рис.1.2). При розподіленні на групи буде зручний доступ та використання саме тих завдань, які потрібно вивчати.

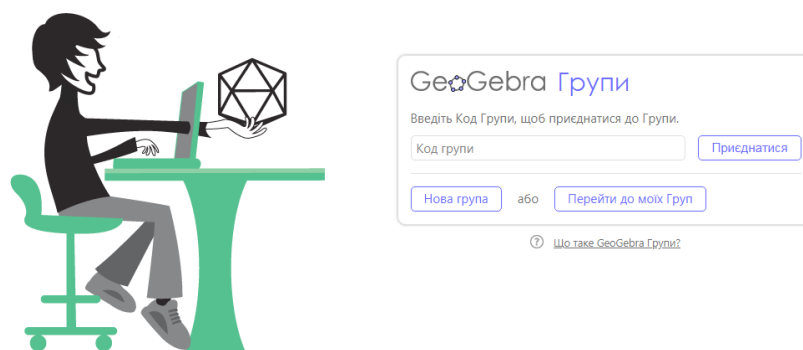


Рис. 1.1. Створення груп у середовищі GeoGebra

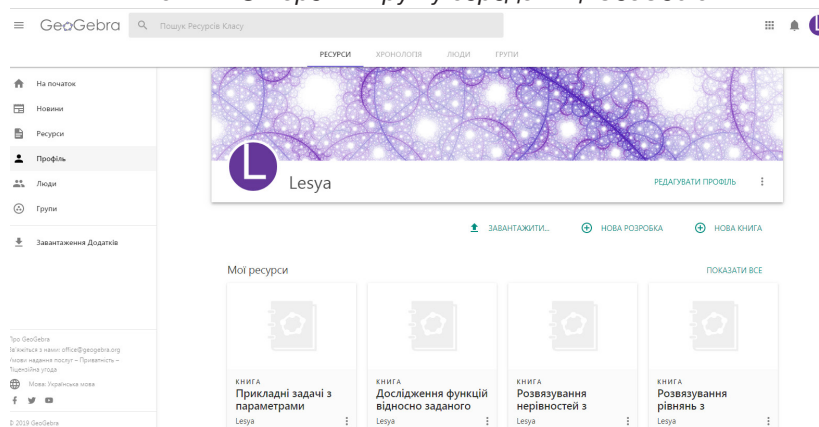


Рис. 1.2. Поділ ресурсів на книги (розділи) з різними типами завдань

Важливо зазначити, що використання програми GeoGebra сприяє формуванню алгоритмічного стилю мислення учнів, наочно демонструються формальний, алгоритмічний характер розв'язування прикладних задач, учні опановують сучасні інформаційно-комунікаційні технології та отримують доступ до структурно впорядкованої навчальної інформації.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Процес вирішення математичних завдань, які містять параметр, з використанням комп'ютерно-орієнтованої системи навчання стимулює учнів до розумової активності та сприяє розвитку їхньої проектно-дослідницької діяльності.

Продовження розробки та вдосконалення наявного методичного забезпечення для організації навчальної діяльності учнів з використанням системи динамічної математики GeoGebra сприятиме покращенню ефективності навчання математики, розвитку інформаційної компетентності учнів, зростанню ефективності навчального процесу в загальноосвітньому навчальному закладі в контексті теорії розв'язування задач з параметрами, вдосконаленню методики покрокового аналізу та синтезу розв'язків із використанням пропонованих алгоритмів розв'язування проектно-дослідницьких завдань.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Жалдак, М. І. (2011). Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 11, 3-15.
- Горошко, Ю. В., & Вінниченко Є. Ф. (2008). Розв'язування задач з параметрами за допомогою програми «GRAN-1». *Математика в школі*, 7–8(84). 25-28.
- Грамбовська, Л. В., & Яковчук, О. М. (2010). Комп'ютерні динамічні моделі як засіб дидактичного забезпечення процесу навчання геометрії в сучасній школі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 7, 14-17.
- Смалько, О.А. (2003). Використання програмного педагогічного засобу «GRAN-2D» на уроці планіметрії. *Математика в школі*, 1, 10-14.
- Вінниченко, Є.Ф., & Костюченко, А.О. (2007). Деякі особливості геометричних перетворень в програмі GRAN-2D. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 5(12), 114-120.
- Жалдак М. І., Горошко Ю. В., & Вінниченко Є. Ф. (2009). *Математика з комп'ютером : посібник для вчителів*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.



- Кушнір, В. А., & Ріжняк, Р. Я. (2009). Технологія дослідження математичних функцій засобами комп'ютерного моделювання. *Комп'ютер в школі та сім'ї*, 8(78), 12-18.
- Ракута, В.М. (2010). Програми для роботи з функціями та графіками. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 7(87), 29-33.
- Раков, С. А., Горох, В. П., & Осенков, К. О та ін. (2002). *Відкриття геометрії через комп'ютерні експерименти в пакеті DG : посібник для викладачів математики*. Харків : ХДПУ.
- Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія*. Київ: Атака.
- Гриб'юк, О. & Юнчик, В. (2015а). Розв'язування евристичних задач в контексті STEM-освіти з використанням системи динамічної математики GeoGebra. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. 43. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 206-218.
- Гриб'юк, О. & Юнчик, В. (2015b). Система динамічної математики GeoGebra як засіб активізації дослідницької діяльності учнів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. 4, Іс. 1, 163-167.
- Grybyuk, O. O. (2014). Mathematical modelling as a means and method of problem solving in teaching subjects of branches of mathematics, biology and chemistry. *Proceedings of the First International conference on Eurasian scientific development*. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 46-53.

## REFERENCES

- Zhaldak, M. (2011). Systema pidgotovky vchytelya do vykorystannya informacijno-komunikacijnyx texnologij v navchalnomu procesi. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 2 : Kompyuterno-orijentovani systemy navchannya*, 11, 3-15.
- Goroshko Yu., Goroshko, Yu., & Vinnychenko, Ye. (2008). Rozvyazuvannya zadach z parametramy za dopomogoyu program«GRAN-1». *Matematyka v shkoli*, 7-8 (84), 25-28.
- Grambovska, L., Yakovchuk, O. (2010). Kompyuterni dynamichni modeli yak zasib dydaktychnogo zabezpechennya procesu navchannya geometriji v suchasnij shkoli. *Kompyuter u shkoli ta simyi*, 7, 14-17.
- Smalko, O. (2003). Vykorystannya programnogo pedagogichnogo zasobu «GRAN-2D» na uroci planimetriji. *Matematyka v shkoli*, 1, 10-14.
- Vinnychenko, Ye. (2007). Deyaki osoblyvosti geometrychnyx peretvoren v programi GRAN-2D. *Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya No2. Kompyuterno-orijentovani systemy navchannya.*, NPU im. M.P. Dragomanova, 5(12),114-120.
- Zhaldak, M. (2009). *Matematyka z kompyuterom: posibnyk dlya vchyteliv*. Kyiv: Vydavnytstvo NPU im. M. P. Dragomanova.
- Kushnir, V., & Rizhnyak, R. (2009). *Technologiya doslidzhennya matematychnyx funkciij zasobamy kompyuternogo modelyuvannya (Technology of research of mathematical functions by means of computer modeling)*. *Kompyuter v shkoli ta simyi*, 8(78), 12-18.
- Rakuta, V. (2010). Programy dlya roboty z funkciyamy ta grafikamy. *Kompyuter u shkoli ta simyi*, 7(87), 29-33.
- Rakov, S., Gorox ,V., & Osenkov ,K. (2002). *Vidkryttya geometriji cherez kompyuterni eksperymenty v paketi DG : posibnyk dlya vykladachiv matematyky*. Kharkiv : XDPU.
- Bykov, V. (2008). *Modeli organizacijnyx system vidkrytoji osvity: Monografiya*. Kyiv, Ataka.
- Grybyuk, O., & Yunchyk, V. (2015а). Rozvyazuvannya evrystychnyx zadach v konteksti STEM-osvity z vykorystannyam systemy dynamichnoi matematyky GeoGebra. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training: methodology, theory, experience, problems*. Zb. nauk. pr., 43. Kyiv-Vinnycya : TOV firma «Planer», 206-218.
- Grybyuk, O., & Yunchyk, V. (2015b). Systema dynamichnoi matematyky GeoGebra yak zasib aktyvizaciyi doslidnyczkoyi diyalnosti uchniv. *Information and Communication Technology in Modern Education: experience, problems, prospects*. Zb. nauk. pr., 4, Іс.1,163-167.
- Grybyuk, O. O. (2014). Mathematical modelling as a means and method of problem solving in teaching subjects of branches of mathematics, biology and chemistry. *Proceedings of the First International conference on Eurasian scientific development*. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 46-53.

Статтю подано до редколегії 04.03.2019 р.  
Рекомендовано до друку 25.03.2019 р.

**Ольга Царик,**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри іноземних мов  
Тернопільський національний економічний університет  
(м. Тернопіль, Україна)

**Olga Tsaryk,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Foreign languages department  
Ternopil National Economic University (Ternopil, Ukraine)  
*tsarykolga@gmail.com*  
ORCID ID: 0000-0003-0169-7009  
RESEARCHER ID: H-3258-2017

**УДК 378.147**

## КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

**Анотація.** У статті вивчено підходи, методи, прийоми, форми навчання української мови як іноземної, використання яких допомагає викладачам-мовникам підвищувати рівень мотивації в іноземних студентів у процесі вивчення мови.

Актуальність обраної теми спричинена недостатньою кількістю проведених досліджень з методики викладання української мови як іноземної, потребою систематизувати наукові й методичні розробки, необхідністю впровадження нових підходів до вивчення української мови як іноземної.

Метою статті є вивчення основних підходів, методів та принципів викладання української мови як іноземної, зокрема комунікативного підходу, дослідження впливу методів навчання на мотивацію студентів у процесі вивчення української мови як іноземної.

У процесі дослідження застосовано методи спостереження, анкетування, аналіз результатів опитування, оцінювання рівня володіння українською мовою як іноземною. Дослідження виконане на базі Тернопільського національного економічного університету, де проведено опитування слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян, студентів-іноземців 1-4 курсів нефілологічних спеціальностей.

Результати дослідження підтвердили, що основою мотивації для студентів, які вивчають українську мову як іноземну, є бажання вільно спілкуватися з носіями мови. Серед видів мовленнєвої діяльності, які студенти хотіли б покращити, найбільший відсоток займає мовлення. З'ясовано, що найскладнішим завданням для студентів є конструювання речень, репродукування мовлення. У статті обґрунтовано основні принципи процесу навчання, досліджено вплив методів навчання на мотивацію студентів до вивчення української мови як іноземної, що підтверджує ефективність використання комунікативного підходу в процесі навчання української мови як іноземної.

**Ключові слова:** комунікативний метод, українська мова як іноземна, мотивація, комунікативна компетенція, мовлення.

## COMMUNICATIVE APPROACH TO TRAINING OF UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE

**Abstract.** The article examines approaches, methods, techniques, forms of teaching Ukrainian as a foreign language, the use of which helps teachers of languages to increase the level of motivation of foreign students in the process of language learning.

The relevance of the chosen topic is caused by the insufficient number of studies conducted on the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language, the need to systematize scientific and methodological developments, the need for introducing new approaches to the study of the Ukrainian language as a foreign language.

The purpose of the article is to study the main approaches, methods and principles of teaching Ukrainian as a foreign language, in particular the communicative approach, the study of the influence of teaching methods on the motivation of students in the process of studying Ukrainian as a foreign language.

The research uses methods of observation, questionnaires, analysis of the results of the survey, assessment of the level of proficiency in Ukrainian as a foreign language. The research was carried out at Ternopil National Economic University, where a survey of students of the preparatory department for foreign citizens, foreign students of 1-4 years of non-philology specialties was conducted.

The results of the study confirmed that the main motivation for students studying Ukrainian as a foreign language is the desire to communicate freely with native speakers. Among the types of speech activities students would like to improve, the largest percentage is speech. It is revealed that the most difficult task for students is to construct sentences, reproduction of speech. The article substantiates the basic principles of the learning process, studies the influence of teaching methods on the motivation of students to study Ukrainian as a foreign language, which confirms the effectiveness of using the communicative approach in the process of teaching Ukrainian as a foreign language.

**Keywords:** communicative method, Ukrainian as a foreign language, motivation, communicative competence, speech..



## ВСТУП

Глобалізація та інтернаціоналізація вищої освіти в Україні розширила географію студентів вітчизняних вищих навчальних закладів. У час глобалізації освітнього простору в Україні зростає кількість іноземних студентів, а водночас виникає необхідність розвитку методики навчання української мови як іноземної. Так, у Тернопільському національному економічному університеті на підготовчому відділенні для іноземних громадян навчаються студенти з Еквадору, Гани, Ефіопії, Союзу Коморських островів, Китаю, Марокко та ін., які вивчають українську мову як іноземну впродовж навчального року.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах студенти-іноземці в Україні мають можливість отримувати вищу освіту англійською мовою, зокрема в Тернопільському національному економічному університеті студенти вивчають «Міжнародну економіку» англійською, німецькою французькою мовами, «Міжнародне право» – англійською. Відповідно мотивація студентів до вивчення української мови знижується. Вивчення та вдосконалення методів викладання української мови як іноземної допомагає викладачам-мовникам мотивувати іноземних студентів у процесі вивчення української мови, цікаво подати навчальний матеріал, використовуючи нові методи, прийоми, форми навчання. Актуальність обраної теми викликана недостатньою кількістю проведених досліджень з методики викладання української мови як іноземної; потребою впровадження нових підходів до вивчення української мови як іноземної; необхідністю систематизувати наукові й методичні розробки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній педагогічній думці досліджено окремі аспекти методики викладання української мови як іноземної – С. Яворська (історичний аспект), Н. Бородіна (термінологічний аспект), О. Тростинська (лінгвокультурологічний аспект), О. Мацько (методологічний аспект). Вагомий вклад у дослідження викладання української мови як іноземної зробили О. Антонів, М. Арделян, Л. Бей, М. Винник, В. Вінницька, О. Гайда, М. Джура, І. Драч, Т. Єфімов, О. Палінська, О. Пальчикова, І. Підгородецька, Б. Сокіл, С. Сокол, Г. Темник, Г. Тохтар, О. Тростинська та ін.

У наукових дослідженнях та методичних розробках із викладання української мови як іноземної проаналізовані істотні проблеми у цій сфері, зокрема організація навчального процесу під час вивчення мови як іноземної, загальні методичні принципи, психо- та соціолінгвістичні основи, комунікативні підходи, розвиток комунікативних навичок тощо, нерозв'язання яких призводить до методично необґрунтованого викладання української мови як іноземної (Касьяненко, Т.А., 2013, с.3).

Розглянемо для прикладу декілька важливих для нашого дослідження праць, де проаналізовано процес викладання української мови як іноземної у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Касьяненко Т. у статті «Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації» аналізує, що впровадження сучасних технологій, підходів і методів викладання української мови як іноземної у навчальний процес сприяє підвищенню якості її викладання та вивчення, відповідно до загальноєвропейських вимог до якості освіти у вітчизняних університетах забезпечується також інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній освіті, налагодження українськими вищими навчальними закладами співпраці з європейськими навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном тощо (Касьяненко Т.А., 2013, с. 3).

У статті «Розвивальний потенціал культурологічного аспекту в навчанні української мови як іноземної» Строганова зазначає, що під час навчання мови як іноземної повинні враховуватися особливості культури і досвід роботи з розвитку якісного, комунікативно доцільного мовлення і глобального мислення, що саме в такий спосіб формується багата мовна картина світу кожної особистості. Процес навчання української мови як іноземної сам по собі відбувається на міжкультурній основі та під час міжкультурної комунікації і є об'єктивно складним. Особливість культурологічного аспекту полягає у тому, що культура вводиться як об'єкт навчання мови і розглядається як основний зміст навчання разом з мовою. Культурологічний аспект має у своїй основі аксіологічні засади – вчення про цінності (Строганова Г., 2018а, с. 28).

Активне впровадження культурологічного аспекту в навчанні української мови як іноземної сприяє формуванню загальнокультурних компетентностей: здатності розуміти значення культури, бути толерантним, готовим до міжкультурного діалогу; вмінню спілкуватися, аналізувати, критично мислити, формулювати мету та способи їх досягнення; готовності до розуміння соціального і культурного різноманіття; здатності до ведення результативної полеміки й конструктивної дискусії тощо (Строганова Г., 2018а, с. 30).

Цікавим вважаємо досвід викладачів кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, зокрема використання ейдетики в процесі викладання української мови як іноземної. Ейдетика як наука пропонує шляхи навчання, які допомагають розвивати образну пам'ять, сприяють швидкому та усвідомленому запам'ятовуванню нового матеріалу. Вагомою перевагою такого навчання є і те, що студенти навчаються в атмосфері психологічної безпеки та комфорту, а це покращує їхні стосунки з «чужим» для них оточенням, формує нові вміння, виявляє власні поведінкові емоційні та мисленнєві стереотипи. Основним принципом ейдетики є наочність, без чого немислиме засвоєння нового матеріалу, а завдання ейдетики якраз полягає в тому, аби залучити всі можливі ресурси людської пам'яті для використання набутих знань у житті. Автор стреджує, що на досягнення цієї мети скеровані такі методи ейдетики: ланцюжковий,



акровербальний, піктографічний, фонетичних асоціацій, метод місць (базується на зорових асоціаціях), невербальних асоціацій, парадоксальних вербальних перетворень, укрупненого структурування навчального матеріалу (передбачає використання опорних схем та узагальнюючих таблиць). Особлива роль в ейдетичних методах відводиться наочності, що реалізовується шляхом створення мультимедійних презентацій під час вивчення розмовних тем та освоєння граматики (Назаревич Л., 2015а, с. 240).

У статті «Тренінгові технології як засіб активізації навчання української мови як іноземної» Г. Строганова розглядає тренінгове навчання як двоплановий процес: з психологічного погляду – як комплекс спеціальних умов, штучно створених для підтримки мотивації, фокусування уваги на важливому, зацікавлення роботою; у педагогічному розумінні – як набір свідомо відпрацьованих операцій, створення форм передавання інформації та засвоєння знань, інструмент для формування умінь і навичок, форма розширення досвіду (Строганова Г., 2018b, с. 18).

Проте актуальним залишається дослідження комунікативно-інтерактивного підходу в процесі навчання української мови як іноземної, що потребує детального вивчення.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Мета статті полягає у вивченні основних підходів до викладання української мови як іноземної, обґрунтуванні методів та принципів навчання, зокрема комунікативного підходу, дослідженні впливу методів навчання на мотивацію студентів до вивчення української мови як іноземної.

Огляд стану проблеми, виконаний в обсязі цього дослідження, показав, що для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання:

1. Теоретично обґрунтувати основні підходи до викладання української мови як іноземної.
2. Експериментально встановити особистісні проблеми студентів при вивченні української мови як іноземної.
3. Визначити основні проблеми студентів, котрі вивчають українську мову як іноземну.
4. Встановити вплив методів та форм навчання на мотивацію студентів до вивчення української мови як іноземної.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** спостереження; анкетування студентів, аналізу результатів опитування студентів, оцінювання рівня володіння іноземною мовою, а також вивчення проблем з її вивченням та бажаним удосконаленням рівня її оволодіння. Дослідження було виконане на базі Тернопільського національного економічного університету, до уваги бралось опитування серед слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян, студентів-іноземців 1-4 курсів нефілологічних спеціальностей.

#### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

На підготовчому відділенні для іноземних громадян у вищому навчальному закладі необхідно навчити іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, відпрацювати навички спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях, дати основи правил письма та базу для взаєморозуміння з носіями іншої мови, підготувати до спілкування, ознайомити з традиціями та культурою країни (Корженко В. Я., 2011, с. 152).

У методиці викладання іноземних мов, у тому числі й української, налічують багато методів, які мають різний ступінь поширення та різну теоретичну базу. У вітчизняних вищих навчальних закладах найбільш поширеними такі методи навчання: граматико-перекладний, усвідомлено-зіставний, аудіолінгвальний, аудіовізуальний, усвідомлено-практичний, комунікативний (Сокіл Б., 2007, с. 14-15).

На нашу думку, навчання мови має опиратися на модель природного процесу спілкування, зокрема на діяльнісний підхід та комунікативний метод викладання української мови як іноземної. Основою комунікативного методу є твердження, що мова вивчається для спілкування, тому основною метою навчання мови повинна бути комунікативна компетенція, яка відповідно включає в себе мовну компетенцію як володіння мовним матеріалом у формі мовних висловлювань, соціолінгвістичну компетенцію як здатність використовувати мовні одиниці у відповідних ситуаціях спілкування, дискурсивну компетенцію як здатність розуміти і досягати зв'язності у розумінні та репродукуванні власних висловлювань, стратегічну компетенцію як знайомство із соціально-культурним контекстом функціонування мови, соціальну компетенцію як здатність і готовність до спілкування.

Комунікативний метод (Communicative Approach) розвиває всі мовні навички – від усного та писемного мовлення до читання та аудіювання. Граматика засвоюється в процесі спілкування: студент спершу запам'ятовує слова, вирази, мовні формули і тільки потім починає аналізувати, що вони означають з боку граматики. Мета комунікативного методу – навчити студента говорити іноземною мовою не тільки вільно, але й правильно (Becker G., 1995; Müller F., 2002).

Основними ознаками комунікативного методу у вищому навчальному закладі А. Гаврилюк вважає наступні:

- 1) завдання курсу – навчити студентів розмовляти іноземною мовою на необхідному для подальшої роботи рівні;
- 2) основним засобом навчання виступають ділові ігри, що моделюють реальні ситуації спілкування. Оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними засобами спілкування, а також говорінням, аудіюванням, читанням та письмом як видами мовленнєвої діяльності відбувається під час практичного застосування в процесі спілкування;
- 3) обмежене використання рідної мови під час вивчення іноземної;
- 4) інтуїтивне вивчення системи мови (граматики); у процесі навчання за комунікативним методом граматика вимагається для правильної побудови речень, без механічного заучування граматичних правил;
- 5) лексика вивчається в контексті під час її застосування (Гаврилюк А.П., 2012).



Комунікативний метод, за Б. Соколом, ґрунтується на таких базових загальнодидактичних і методичних принципах: принцип мовленнєво-мисленнєвої активності передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) активно використовується носіями мови в процесі спілкування; принцип індивідуалізації як основний засіб створення мотивації при оволодінні мовою; принцип функціональності – відповідно до цього принципу визначаються функції мовлення, читання, аудіювання і писемного мовлення як засоби спілкування; принцип ситуативності передбачає визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування; принцип новизни забезпечує підтримку інтересу до оволодіння іноземною мовою, формування мовленнєвих навичок, розвиток продуктивності та динамічності мовленнєвих умінь (Сокіл Б., 2007, с. 17).

Серед шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення української мови як іноземної науковці називають використання інноваційних технологій та інноваційних методологічних підходів: інтерактивні методи викладання та технічні засоби навчання для перевірки знань, поширення навчальних матеріалів, що дозволяє підвищувати ефективність навчання та рівень знань студентів. Таким чином, мультимедійний підхід до навчання української мови як іноземної може забезпечити навчання основних видів мовленнєвої діяльності.

Методика викладання української мови як іноземної перебуває на етапі становлення, тому перед викладачами стоїть кілька завдань: розробити методологічну базу дисципліни «Українська мова як іноземна», навчити студентів читати та розуміти прочитане; запам'ятовувати нові слова, висловлювання, тексти, правила, граматичні закономірності побудови української мови.

Ці етапи є основними, оскільки вони закладають фундамент розвитку мовленнєвих умінь і навичок; засвоєння норм літературної мови як основи культури усного й писемного спілкування; відтворення і створення текстів залежно від комунікативної ситуації; вміння правильно і логічно висловлювати свої думки в різностильовій комунікації. Специфічною особливістю навчального курсу «Українська мова як іноземна» є орієнтація на досягнення комунікативно-професійної компетентності, достатньої для осмисленого опрацювання прочитаної інформації, що проявляється у розмовно-побутовій, професійній і науковій сферах комунікації (Назаревич Л. Т., 2015b, с. 240).

З метою підвищення мотивації студентів до вивчення української мови як іноземної важливим завданням викладача в університеті є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема завдання викликати у студентів зацікавлення навчально-виховним процесом, перетворити їх із пасивних спостерігачів на активних учасників, використовуючи активні методи і форми навчання. Серед ефективних методів, спрямованих на особистісно орієнтоване навчання, можна назвати активні та інтерактивні технології навчання (П'яст Н., 2006, с. 38).

Оскільки слухачі підготовчого відділення для іноземних громадян розпочинають навчання без попередніх знань української мови, викладачам необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного студента та адаптовувати навчальний процес до індивідуальних потреб. У навчально-виховному процесі ефективне використання рольових, дидактичних ігор, у ході яких у студентів формується звичка зосереджуватися, самостійно мислити, а також розвиваються увага, прагнення до знань. У процесі гри навіть пасивні студенти активізують свою навчальну діяльність, підвищують свій рівень знань, комунікативні вміння та вміння розв'язувати проблеми. До методів активного навчання належать самостійна робота, проблемні та творчі завдання, робота в парах, у групах, при застосуванні яких «студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній грі, яка забезпечує об'єктивні й значно вищі, порівняно з традиційними (пасивними) методами, результати навчання» (П'яст Н., 2006, с. 39).

Варто зазначити, що інтерактивне навчання як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності має конкретну передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент бачить свою успішність, інтелектуальну спроможність. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, проведення дебатів, дискусій, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу та відповідної ситуації, позаяк воно ефективно сприяє формуванню вмінь, навичок (П'яст Н., 2006, с. 39).

На основі вивчення та використання гри як методу активізації навчання української мови як іноземної Н. П'яст визначає переваги цього методу навчання:

1. Забезпечується інтеграція теорії і практики, зменшується відстань між теорією та практикою.
2. Розвиваються навички комунікативного діалогічного спілкування.
3. Зростає зацікавленість студентів у використанні додаткової та спеціальної літератури.
4. Розвиваються здібності учасників гри приймати рішення за умов неповної інформації; набувається досвід у розв'язанні проблемних завдань.
5. Вдосконалюються навички прийняття рішень в умовах обмеженого часу.
6. Забезпечується активна участь студентів у колективній справі, інтенсивний обмін досвідом і знаннями між учасниками команд, можливість для кожного з них порівняти свої знання і дії з діями інших, а також уміння скоординувати ці дії (П'яст Н., 2006, с. 41).

Ефективним способом подолання розриву між комунікативними цілями та передкомунікативними результатами навчання вважається побудова навчальних матеріалів з дисципліни «Українська мова як іноземна» послідовно комунікативного типу, конструювання яких вимагає ретельної лінгвостатистичної та методичної роботи, до якої належать: методика визначення і формулювання цілей навчання; каталогу сфер, тем та ситуацій спілкування; текстотека та типологія навчальних текстів; лексико-граматичний і словотвірний мінімум, що



покриває текстотеку й вербалізує цілі навчання; типологія вправ та завдань; типова структура уроку; засоби контролю і тестування (Луцюк М., 2006, с. 284).

Для визначення впливу методів навчання на мотивацію до вивчення української мови як іноземної студентів Тернопільського національного економічного університету ми провели анкетування. У результаті анкетування було визначено індивідуальну мотивацію студентів (загальна кількість 95 осіб), з'ясовано проблеми в процесі навчання та досліджено ефективність використання методів навчання української мови як іноземної. На основі результатів аналізу відповідей слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян, студентів-іноземців 1-4 курсів спеціальностей «Міжнародна економіка», «Міжнародне право» Тернопільського національного економічного університету нами виділені узагальнені кількісні дані.

Анкета складалася із п'яти запитань. Отримані результати подаємо у відсотках:

1. Що для Вас є найбільшою мотивацією для вивчення української мови як іноземної?
  - Бажання вільно спілкуватися з носіями мови – 57 %;
  - можливість кар'єрного просування – 45 %;
  - можливість отримати престижну роботу – 39 %;
  - можливість навчатися в університеті українською мовою – 17 %.
2. Які види мовленнєвої діяльності Ви хотіли б покращити?
  - Говоріння – 75 %;
  - аудіювання – 59 %;
  - читання – 34 %;
  - письмо – 29 %;
3. З чим у Вас виникають найбільші проблеми при вивченні української мови як іноземної?
  - Синтаксис, побудова речень – 60 %;
  - лексика і фразеологія – 47 %;
  - фонетика та орфоєпія – 45 %;
  - графіка та орфографія – 32 %;
  - словотвір – 16 %;
  - пунктуація – 14 %.
4. Які форми роботи на заняттях з української мови як іноземної Ви вважаєте найбільш цікавими?
  - Перегляд та обговорення фільмів – 62 %;
  - рольова гра та складання діалогів – 54 %;
  - використання комп'ютерних програм та робота з інтерактивною дошкою – 41%;
  - переклад текстів – 39%;
  - виконання граматичних завдань – 25 %.
5. Які форми самостійної роботи для вивчення української мови як іноземної Ви використовуєте?
  - Спілкування з носіями мови – 56 %;
  - перегляд фільмів українською мовою – 49 %;
  - інтернет-ресурси – 30 %;
  - читання художньої літератури – 23 %.

Як видно з результатів дослідження, основою мотивації для студентів, що вивчають українську мову як іноземну, є бажання вільно спілкуватися з носіями мови. Серед видів мовленнєвої діяльності, які студенти хотіли б покращити, найбільший відсоток займає говоріння. Відповідно найскладніше студентам навчитися будувати речення, репродукувати мовлення. Найбільш цікаві форми роботи в процесі вивчення української мови на заняттях та впродовж самостійної підготовки пов'язані теж із діяльнісно орієнтованими методами і формами роботи.

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

Таким чином, можна зробити висновки щодо основних підходів до викладання української мови як іноземної у вітчизняних вищих навчальних закладах. У процесі викладання української мови як іноземної варто орієнтуватися на діяльнісний підхід та комунікативний метод, формування комунікативної компетенції українською мовою, важливо розвивати мовну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціальну компетенцію. Обґрунтування основних принципів процесу навчання, дослідження впливу методів навчання на мотивацію студентів до вивчення української мови як іноземної дає можливість підтвердити ефективність використання діяльнісного та комунікативного підходів у процесі навчання української мови як іноземної.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні завдань викладача щодо правильного вибору та поєднання методів навчання відповідно до навчального матеріалу та рівня знань студентів у процесі навчання української мови як іноземної.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Becker, G. (1995). *Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie*. Beltz.
- Müller, F. (2002). *Selbstständigkeit fördern und fordern: Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen (Beltz Praxis)*. Landau: Beltz.
- Гаврилюк, А.П. (2012). Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ. URL: [confesp.fl.kpi.ua/node/1061](http://confesp.fl.kpi.ua/node/1061)





- Касьяненко, Т. А. (2013). Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації. *Культура народів Причорномор'я*, 257, 7–10.
- Корженко, В. Я. (2011). Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 1, 152–155.
- Луцюк, М. (2006). Навчальний комплекс з української мови "Основа" для студентів-іноземців (доуніверситетська підготовка в мовному середовищі). *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна*, 21, Іс.2, 283–288.
- Назаревич, Л. (2015а). Вивчення української мови як іноземної: прийоми та методи ейдетики. *Studia Methodologica*, Іс. 40: Пам'яті доктора філологічних наук, професора, академіка Академії вищої школи України Романа Гром'яка (1937-2014), 240–244.
- Назаревич, Л. Т. (2015b). Упровадження методів ейдетики під час занять з української мови як іноземної. *Наукові записки Терно-пільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*, 1, 163–168.
- Пассов, Е. И. (1985). *Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению*. Москва.
- П'яст, Н. (2006). Гра як один із методів активного навчання української мови студентів-іноземців. *Українська література в загальноосвітній школі*, 6, 38–42.
- Сокол, Б. (2007). Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 2, 14–18.
- Строганова, Г. (2018а). Розвивальний потенціал культурологічного аспекту в навчанні української мови як іноземної. *Українська мова і література в школах України*, 7/8, 28–30.
- Строганова, Г. (2018b). Тренінгові технології як засіб активізації навчання української мови як іноземної. *Українська мова і література в школах України*, 9, 17–19.
- Царик, О., Рибіна, Н., & Сокол, М. (2018). Особливості викладання української мови як іноземної: методологічні підходи та інструментальні засоби. *Трансформаційні процеси в освіті та медицині: вітчизняний та зарубіжний контекст: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 р.)*. Тернопіль: ТДМУ, 227–230.

## REFERENCES

- Becker, G. (1995). *Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie*. Beltz.
- Müller, F. (2002). *Selbstständigkeit fördern und fordern: Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen (Beltz Praxis)*. Landau: Beltz.
- Havryliuk, A.P. (2012). Zastosuvannya komunikatyvnoho metodu vykladannia inozemnykh mov u VNZ. Retrieved from: confesp.fl.kpi.ua/node/1061.
- Kasianenko, T.A. (2013). Vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: pryntsyipy optymizatsii ta innovatsii. *Culture of the peoples of the Black Sea region*, 257, 7–10.
- Korzhenko, V. Ya. (2011). Innovatsiini metody vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi u tekhnichnomu universyteti. *Bulletin of the Vinnitsa Polytechnic Institute*, 1, 152–155.
- Lutsiuk, M. (2006). Navchalnyi kompleks z ukrainskoi movy "Osnova" dlia studentiv-inozemtsiv (douniversytetska pidhotovka v movnomu sere dovishchi). *Bulletin of Lviv University. Series. Pedagogical*, 21, Іс.2, 283–288.
- Nazarevych, L. (2015а). Vychennia ukrainskoi movy yak inozemnoi: pryimy ta metody eidetyky. *Studia Methodologica*, Іс. 40: In memory of the doctor of philological sciences, professor, academician of the Academy of Higher School of Ukraine Roman Gromiak (1937-2014), 240–244.
- Nazarevych, L. T. (2015b). Uprovadzhennia metodiv eidetyky pid chas zaniat z ukrainskoi movy yak inozemnoi. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series. Pedagogy*, 1, 163–168.
- Passov, E. I. (1985). *Komunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniiu*. Moscow.
- Piast, N. (2006). Hra yak odyn iz metodiv aktyvnoho navchannia ukrainskoi movy studentiv-inozemtsiv. *Ukrainian literature at a secondary school*, 6, 38–42.
- Sokol, B. (2007). Metody vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi ta yikh kharakterystyka. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 2, 14–18.
- Strohanova, H. (2018а). Rozvyvalnyi potentsial kulturolohichnoho aspektu v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi. *Ukrainian language and literature in schools of Ukraine*, 7/8, 28–30.
- Strohanova, H. (2018b). Treninhovi tekhnolohii yak zasib aktyvizatsii navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi. *Ukrainian language and literature in schools of Ukraine*, 9, 17–19.
- Tsaryk O., Rybina N., & Sokol, M. Osoblyvosti vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: metodolohichni pidkhody ta instrumentalni zasoby. *Transformational processes in education and medicine: domestic and foreign context: Materials of the International Scientific and Practical Conference (12-13.10. 2018)*. Ternopil: Ukraine TDMU, 2018, 227–230.

Статтю подано до редколегії 11.04.2019 р.  
Рекомендовано до друку 30.04.2019 р.



## Розділ II. ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

doi: 10.15330/msuc.2019.20.34-39

**Іван Білавич,**

кандидат педагогічних наук, викладач  
І клініки анестезіології і інтенсивної терапії  
Варшавського медичного університету  
(м. Варшава, Республіка Польща)

**Ivan Bilavych,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant I  
Department of Anesthesiology and Intensive Care  
Warsaw Medical University  
(Warsaw, Polska)  
*bilawicz@wp.pl*  
ORCIDID:0000-0003-4561-4690

**Микола Пантюк,**

доктор педагогічних наук, професор, проректор  
з наукової роботи Дрогобицького державного  
педагогічного університету імені Івана Франка  
(м. Дрогобич, Україна)

**Mykola Pantyuk,**

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-rector of  
Scientific work of Drohobych  
Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Ukraine)  
*pantyuk@bigmir.net*  
ORCIDID:0000-0002-4969-052X

**Лариса Сливка,**

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

**Larysa Slyvka,**

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

**УДК 61+37.046.16+372.48**



## DEVELOPMENT OF PUBLIC MEDICAL CARE FOR CHILDREN AND ADULTS IN CARPATHIAN REGION (END OF THE XIX - THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY)

**Abstract.** During the investigated period, the terms like «care», «public care», «medical care» and similar were actively used by doctors, public activists, educators, religious figures, which proves the existence of such a phenomenon, understanding of its importance to the Ukrainian community. The idea of public medical care had been developed amongst Ukrainian scientific, educational, and public circles of Halychyna from the end of the 19th century to 1939; the theoretical assets of scientists were actively implemented in the practical life of locals. The key notion of public (social) medical care is used in the following ways: voluntary care of public institutions about the health of the Ukrainian population of Halychyna, medical care for children and adults, treatment and prevention of diseases, constant supervision and control of health preservation of personality, etc.

It is proved that such preconditions and factors as liberal character of domestic policy of the Austro-Hungarian monarchy, the reformation of education and health care systems, creation of a legislative framework for the activities of public associations, etc., have become an important basis for the self-organization of Ukrainians, Ukrainian national movement development, creation of the first Ukrainian medical societies, the birth of Ukrainian science, emergence of a cohort of outstanding figures in the medical sphere (I. Horbachevskyi, Ye. Ozarkevych, S. Okunevska-Morachevska, Ya. Okunevskyi, etc.), institutionalization of Ukrainian public health care in the form of medical, scientific, charitable and other community initiatives (Society of Galician Physicians, Medical Commission of Shevchenko Scientific Society, Medical Community, Lviv Polyclinic, «Narodna Litchnytsya», ULT, UHT, etc.).

The article analyzes the achievements of local doctors and scientists in the process of formation of Ukrainian medicine. We give a brief description of contribution of K.Voievodka, V.Yanovych, O.Malaniuk, Ye.Ozarkevych, Ya. Okunevskyi, R. Yarosevych and others doctors. Methodological basis of the research are leading positions of the theory of scientific knowledge, system-structural and cultural approach as a methodological way of studying of educational phenomena and pedagogical processes. The author applied anthroposophic approach that gave a reason to interpret this phenomenon through the prism of values, knowledge and norms of behavior.

**Keywords:** public medical care, medical students, medical education, children, adults, ukrainian doctors, Prykarpattya, I. Bely, K. Voyevodka, O.Malanyuk, E.Ozarkevich, Y. Okunevsky.

## РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ НА ПРИКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОРІЧЧЯ)

**Анотація.** Стаття присвячена висвітленню проблеми розвитку суспільної медичної опіки дітей та дорослих на Прикарпатті наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ ст. Протягом досліджуваного періоду терміни, такі як «опіка», «громадська опіка», «медична опіка» та інші, активно використовувалися педагогами, лікарями, громадськими активістами, релігійними діячами, що доводить існування такого явища, розуміння його важливості в суспільстві. Ідея суспільної медичної опіки була розроблена в середовищі українських наукових, освітніх та громадських кіл Галичини досліджуваного періоду. Під ключовим поняттям суспільної (громадської) медичної опіки дітей та дорослих автори розуміють добровільну опіку, догляд громадських установ про здоров'я українського населення краю, медичне обслуговування дітей та дорослих, лікування та профілактика захворювань, постійний нагляд та контроль за здоров'язбереженням особистості тощо.

Лікарі, особливо студенти, викладачі, духовенство та громадські діячі брали активну участь у цьому процесі. Вони піклувалися не тільки про фізичне здоров'я особистості, але й про духовні, психічні та соціальні складники здоров'язбереження; не тільки надавали населенню краю безкоштовну професійну допомогу, а й зробили значний внесок у розвиток вітчизняного лікарського руху та медичної науки. Українські лікарі надавали медичні послуги найбільш вразливим сегментам суспільства, включаючи селян, учнів та студентів. Вони проводили лекції для дітей та дорослих, пропагували здоровий спосіб життя, поширювали знання про профілактику та лікування захворювань, шкідливості вживання алкоголю та куріння. Лікарі успішно боролися проти туберкульозу.

У статті проаналізовано здобутки лікарів Прикарпаття на ниві розвитку української медичної науки. Стисло схарактеризовано внесок І. Белея, К. Воевідки, О. Маланюка, Є. Озаркевича, Я. Окуневського та інших лікарів. Методологічну основу дослідження становлять провідні положення теорії наукового пізнання, системно-структурного та культурологічного підходу як методологічного способу вивчення освітніх явищ та педагогічних процесів. Застосований автором антропософський підхід дав підстави осмислювати цей феномен через призму цінностей, знань, норм поведінки.

**Ключові слова:** суспільна медична опіка, учні, доросле населення, масове медичне просвітництво, українські лікарі, Прикарпаття, І. Белей, К. Воевідка, О. Маланюк, Є. Озаркевич, Я. Окуневський.

### INTRODUCTION

#### Problem statement.

In the early twentieth century, under conditions of foreign states domination and political oppression of the Ukrainian people, national public associations of Halychyna created a public system of health care for population of the region, thus offsetting gaps in the social policy of Austria-Hungary and Poland. Despite the imperfect health care system in the Austro-Hungarian Empire, that it gave impetus to the development of Ukrainian medicine and medical intelligentsia formation. Thus, December 2, 1867 Lviv medical doctors created Galician Doctor Society, which was originally only 47 people, then the number of members increased, soon having branches in the province. Pharmacists and dental technicians created their own societies for the protection of the rights. Society «Poliklinika Lvivska» emerged on the initiative of Lviv doctors in 1900. Its mission is to help patients for free, provide them drugs at



a discount. «Poliklinika Lvivska» had clinic and laboratory. Doctors arranged conferences, published medical journals, that is combined practice and scientific work.

Founded in 1903 in Lviv «Narodna lichnytsia» society was the biggest event in the history of Ukrainian public health system. Not only Ukrainians, but also Poles, Jews, members of other minorities received here a full medical assistance for free. It had a supranational character. This distinguished «Narodna lichnytsya» from similar Polish or Jewish institutions where physicians carried about patients' ethnicity. The activity of «Narodna lichnytsya», Ukrainian medical association (1910), Ukrainian hygienic Society (1929) and other health agencies filled the gaps in public health system and assisted the most vulnerable segments, including peasants, pupils, and students.

Thus, this work of local doctors became the basis and prerequisite for the creation Ukrainian public health system. It was an alternative health care system, which was organized by Ukrainian doctors and public figures, Greek Catholic clergy and philanthropists. Doctors from the Carpathian region actively worked in these societies.

**Analysis of recent research and publications.** Despite the fact that some figures of Ukrainian doctors were the subject of consideration by a few scientists (L. Bech, Ya. Hanitkevych, I. Datsenko, P. Pundi, B. Savchuk, etc.), the life of I. Beley, K.Voyedka, O. Malanyuk, E. Ozarkevich, Y. Okunevsky, etc is studied poorly.

**AIM AND TASKS RESEARCH.** The purpose of the article is to analyze the contract for medicinal science development (end of the XIX - the first half of the twenty-september).

### RESEARCH RESULTS

An Analysis of the vital activity of Ukrainian doctors in Prykarpattya of the late XIX – early XX century argues that work of local doctors became a good foundation and a prerequisite for the creation of Ukrainian public health care system which was an alternative to the state one. It is selfless (unselfish, sacrificial and free) labor of Ukrainian doctors that provided medical care for Ukrainians (and members of other ethnic groups) for the period. Ukrainian doctors – patriots, citizens, so called «suspiilnyky» – became true devotees of domestic medicine, they were its founders. It is they who laid a solid foundation for its further development.

Despite the fact that some figures of Ukrainian doctors were the subject of consideration by a few scientists (L. Bech, Ya. Hanitkevych, I. Datsenko, P. Pundi, B. Savchuk, etc.), the life of Ivan Yakovych Beley is studied poorly. In science there is only a small work of I. Durbak «Ivan Beley, the first Ukrainian Doctor in the Congo», included in the book «Almanac of Stanislaviv Land» (New York - Toronto-Munich, 1975) (Hanitkevych Ya., 2012), L. Poltava's article «Ukrainian Doctor from Voinyliv in Africa» in the magazine «Illustrated Monthly Magazine of Ukrainian Youth «Krylati» (USA, 1970) (Poltava L., 1970) and others (Pundii P., & Hanitkevych Ya., 2012; Tsiupiak R., 2010).

Ivan Beley is a physician-ascetic, a doctor of medicine, a public and educational figure, a great humanist who wrote his own page in the chronicle of formation and development of Ukrainian (and global) medicine.

Ivan Beley was born in a peasant family on July 1, 1899 in a small town of Voinyliv, now a settlement in Kalush district of Ivano-Frankivsk oblast. After finishing primary Voinyliv school, he studied at Ukrainian gymnasium in Lviv. During the First World War, he served as a soldier in the Austrian army, participated in battles on the Italian front.

After the war, he voluntarily entered the ranks of the Ukrainian Galician Army, was in the Brigade of General Myron Tarnavskiy. After the captivity, Ivan Beley returned to his native land, joining medical department of the Ukrainian secret university in Lviv, but graduated from the faculty of medicine in Prague. After the diploma nostrification in Poznan, he married Myroslava Rubchak and settled in his native Voinyliv, where he worked as a doctor and took an active part in public life.

From 1928 he belonged to the Ukrainian Medical Association, worked as a physician in Voinyliv. He was the head of the «Enlightenment» society, often speaking on medical and literary topics. Due to his efforts the People's House was built in Voinyliv which is still preserved.

I. Beley was actively developing national cultural and educational life: he directed the drama circle, participated in performances; made numerous speeches on medical and literary topics in Voinyliv, Slobidka, Serednie, Siltse and other nearby villages (Poltava L., 1970; Tsiupiak R., 2010).

During the Second World War I. Beley worked as a district physician in Stanislaviv. With the Soviet troops approach he went with his family to Munich and worked with his doctor H. Shymanskyi in hospital of the internment camp Funk Kaserne. Thousands of Ukrainians and many people of various nationalities immigrated to different countries through this camp.

In the camp I. Beley met the Belgians and in 1946 with their help he moved to Belgium. There he studied French and attended the School of Tropical Medicine, because in order to work in the jungle of Africa it was necessary to know the peculiarities of nature and climate, people and diseases in hot countries (Tsiupiak R., 2010).

After completing medical training (he studied tropical medicine and learned Swahili for almost a year) he went to work in the Belgian Congo with his wife and children, Myroslav and Orysia. Locals soon witnessed that their physician being sensible and attentive treats patients cordially. They opened their hearts to him.

I. Beley treated malaria and other illnesses, operated, intersected limb fractures, etc.

He also actively engaged in public and social work, was developing local medicine: he organized building of ordinary cottages covered with palm leaves or straw, inside of which there were sanitary posts for fighting against malaria and provision of first-aid sanitation.



I. Beley organized training of local residents as sanitarians and nurses, taught hygiene, accustomed them to clean, taught how to provide first medical aid in bites of poisonous snakes and various diseases. In other words, he created medical mini-institutions. In the provinces of Kibango, Kindu, Kasanto, he saved thousands of people from various ailments (Poltava L., 1970; Tsiupiak R., 2010).

In Congo, Ivan Beley worked from 1947 to 1954. Under Belgian law, it was necessary for all Europeans every three years to leave Congo for six months to Europe, in order to preserve their health. I. Beley's wife began to suffer in the sixth year of her stay in the Congo, and so it was the time to send her family to Belgium. A year later Ivan Beley due to his state of health also left the Congo (Poltava L., 1970; Tsiupiak R., 2010).

When I. Beley left the Congo, thousands of local residents gathered to see off a white doctor who was loved for his honesty, responsiveness, professionalism, genuine attitude.

In Belgium, the king of Belgium Baudouin at a special ceremony awarded Ivan Beley the highest award of the country - the Order and the rank of "Chevalier" - the royal knight (Poltava L., 1970, p. 17).

Residents of the Congo also paid tribute to their «white savior»; as noted by a Ukrainian researcher, writer, public and cultural figure Leonid Poltava, «on the far continent of Africa, thankful Congolese, they set up a monument to the doctor I. Beley, on which they engraved «To the White from the Black» (Poltava L., 1970, p. 17).

In 1956, I. Beley traveled and moved to Philadelphia in the United States. There he worked as a physician in the St. Joseph Hospital for fifteen years. Being an experienced specialist, he had a responsible job – rescued wounded people, healed burnt in fires, and seriously injured. And once again they were mostly dark-skinned.

Due to continuous hard work his heart could not stand. On July 2, 1970 Ivan Beley died. He was buried in the Fox Chase cemetery (a Ukrainian Catholic cemetery in Philadelphia) (Durbak I., 1975; Poltava L., 1970; Tsiupiak R., 2010).

Thus, Ivan Yakovych Beley is a Ukrainian doctor, a public and educational figure who wrote a bright page in the development of domestic and world medicine as a physician-humanist. He was forced to move to a foreign country and to work as a doctor on the African continent for a long time, and subsequently on an American (lived in Philadelphia until the end of his life), however, both in his homeland and in a foreign country, the Ukrainian doctor professed absolute truths: the best what you can take from a living is science and the highest wisdom is to be kind; by means of his medical practice he affirmed Christian values, among which - kindness and responsiveness, mercy, empathy, ability to share other person's pain, to support morally and provide high-quality medical assistance, solace in the heat and trouble, educate people.

Family of Okunevskyi is a classic example of a dynasty of physicians in Western Halychyna. In the family of Danylo Okunevskyi who was a priest, there were four children. Three sons devoted themselves to medicine: Ipolit Okunevskyi (1834-1902) became a priest and a doctor; Kyrylo Okunevskyi (? -?) was a doctor, one of the first Ukrainian, who was educated as a pharmacist and Athanasius Okunevskyi. Athanasius Okunevsky was born in 1833 in Ternopil region. In 1860 he graduated from the Lviv General Greek Catholic seminary. In 1863 he was ordained to the priestly rank. He married Carolyn Luchakivska. The first place of his work was Zalishchyky town, in 1864 - the city of Berezhany, and later in 1865 – Dolzhanka village in Ternopil district. Here his daughter, Sofiia Okunevska, was born on May 12, 1865. In 1866 the family moved to Rusiv, and in 1867 Athanasius Okunevskyi became a pastor in Sadky village near Zalishchyky. Suddenly, in 1870 his wife died. After his wife's death he moved to Bukovyna. Here he was working for eight years as a parish priest in Sadhora (Hanitkevych Ya., 2004a; Hanitkevych Ya., 2004b; Bilavych I.V., 2015).

In 1878 A. Okunevskyi asked for Metropolia's permission to study at the Medical Faculty of the University of Vienna. In 1881 he successfully graduated as a doctorate of medicine. Since 1881 he had been working as a district doctor in Starozhyntsi (Bukovyna), later – in Kimpulunha (territory of Romania). In 1887 Athanasius Okunevskyi became a delegate of World Congress of doctors (Hanitkevych Ya., 2004a).

One of the most famous Ukrainian doctors in Halychyna was Yaroslav Okunevskyi. He made brilliant career in the military medicine. In 1877 he entered the University of Vienna, the Faculty of Medicine. In 1884 Ya. Okunevskyi began to serve as ship's doctor of the Austria-Hungary's navy, which was based in Croatia in city of Pula. He visited not only Europe and Asia, but also Africa, America and Oceania. His medical practice was highly awarded numerous awards by many sea states (Hanitkevych Ya., 2004b).

He was the author of the world's first Charter of Medical Service in Naval Forces (1900). Later, in 1914, he was promoted to Major General of Maritime Medical Service. Under his guardianship were thousands of sailors. At the beginning of World War II with the rank of rear admiral he was the head of Medical Service of the Admiralty of Habsburg fleet where he had worked with his colleagues and subordinated Ukrainian doctors – Captain V. Verbenets, Colonel

O. Zarytskyi and Colonel M. Rozhankovskyi etc (Hanitkevych Ya., 2012, p. 105-107). Ya. Okunevskyi was Chief Doctor and Chief of the Main Medical Department of the Staff of naval forces of the Austro- Hungarian Empire. For great merits (30 years of service) he became the first Ukrainian who was promoted to the Chevalier of Knight's Cross of Franz Joseph, the Knight of the Order of the Spanish queen, the French Legion of Honor, the Chinese Imperial Order of the Dragon, the highest title of Mandarin and many more awards. Ya. Okunevskyi perfectly possessed of military and medical knowledge, versed in the navigation and geography, fluently spoke English, French, Italian and German (Hanitkevych Ya., 2004a; Hanitkevych Ya., 2004b).



At the time of national liberation struggle Rear Admiral Ya. Okunevskiy organized Ukrainian sanitary service and headed it. He supplied the drugs for the Legion of Ukrainian Sich Riflemen, helped their sanitary service, donated funds and more. After proclamation of the West Ukrainian People's Republic he headed the State Medical Mission in Vienna. He provided medical supplies for Halychyna. He sent four sanitary trains for Ukrainian Galician Army. Ya. Okunevskiy contributed to the creation of the First Hutsul Regiment of the Marine Corps, which consisted mostly of the former Austro-Hungarian sailors [3]. Yaroslav Okunevskiy visited almost all countries of the Mediterranean basin. This gave an impetus to write essays about the countries in which he traveled, called «Letters from a foreign land» – a kind of vivid picture of Europe, Asia and northeast Africa of the late nineteenth century (Iaroslav Okunevskiy, 2009).

Due to the events of the Second World War, many Ukrainian doctors of Western Ukraine were forced to emigrate to Europe or the Americas. Therefore, their case had been continued by their kids in emigration. Among such was Kseniia Lidiia Yanovych, a doctor in the US, daughter of Volodymyr Yanovych (1868-1931 gg.) who was the first Ukrainian doctor in Stanislaviv (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 604). He was very popular among people, «he went to patients even in remote villages nearby». He often treated free of charge. He was a real «doctor-citizen». He was an important public figure in Halychyna of the early twentieth century. He was head of the branch of «Prosvita» association in Stanislaviv, one of the leaders of Ukrainian National Democratic Alliance (UNDO). Stanislaviv (now Ivano-Frankivsk) played an important role in the life of doctors Dmytro Yarosevych, Osyp Malanyuk and Kost Vojevidka.

Dmytro Yarosevych, who was the son of Roman Yarosevych (1861-1934), worked in the United States as psychiatrists. He was born in Bedrykivtsi (near Zalizhchyky) in the family of priest. He studied in Kolomyia gymnasium where under the influence of I. Franko, and M. Drahomanov started to «feel himself like Ukrainian». His way to medicine is from theology to philosophy, philology, and then - medicine. After finishing the Faculty of Philology in Lviv he worked in Kolomyia gymnasium, taught classical philology and Ukrainian language and literature. His student was Vasyl Stefanyk, with whom they made friends (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 604). Further R. Yarosevych studied at Krakow University, Faculty of Medicine. V. Stefanyk also studied medicine there. After graduation R. Yarosevych started his medical practice in Borshchiv, where he was actively involved in social and political life of the region. He was member of the Ukrainian Social Democratic Party (USDP), of which in 1897 was chosen as a deputy to the Austrian Parliament. In Vienna he was «as an ambassador», beside political activity he also improved his medical knowledge, did «specialization in dentistry» at the Vienna clinic (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 604). In 1905 he opened his dental clinic in Stanislaviv (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 607). Simultaneously he worked as a doctor in the clinic for the railroad. He was elected as head of the Association of Railway Doctors of Stanislaviv Directorate of State Railways» (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 605).

Osyp Malaniuk was a lieutenant colonel of Ukrainian Galician Army, commandant of the first military hospital in Stanislaviv. He had been devoted to military medicine for 20 years (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 607). Like many doctors in Halychyna he came from a family of priest. He was born in Chortkivshchyna region. He studied medicine in Graz. He was one of the organizers of the Society of Ukrainian Students called «Sich» in Vienna. In 1989 he was graduated from doctorate of medicine in the University of Krakow [7, p.607]. During 1920-1930s he worked in Stanislaviv as surgeon and radiologist. He was the first doctor in the city who bought an x-ray machine for his office. He died in Graz (Austria) February 6, 1949. Yelysaveta Malaniuk, a daughter of the famous military doctor Osyp Malaniuk (1873-1949 gg.), worked as dentist in Austria.

Kost Voyevodka (1891-1944 gg.) was a famous specialist in the field of gynecology and obstetrics. He was killed by the Gestapo in March, 1944, together with his son (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 607). He was born in Prague in the family of Lev Voyevodka who worked as doctor in Kitsman in Bukovina and was the founder of the Ukrainian Medical Association in Lviv. In 1909 Kost Voyevodka entered the German University in Prague, the Medical Faculty. When First World War broke, the first units of the Ukrainian Sich Riflemen (USS) were formed. Kost Voyevodka as senior doctor voluntarily joined the USS. In 1915 he got off to finish his medical education in Prague and receive a diploma. Then he returned to the army, became the doctor at first in Rozvadiv, on the Dniester, and then in Verpolyanka. In 1916 during the battle at Koniuchy K. Voyevodka got to Russian captivity. In 1917 he along with Ivan Rychlo, the doctor, organized sanitary service for USS in Eastern Ukraine. Later, in 1918, he was sent by the Government of the Ukrainian National Republic to Berlin as chief of sanitary mission for Ukrainian prisoners – «the former soldiers of tsarist army» (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 608). From 1921 to 1923 he had been specialized in the field of gynecology and obstetrics in the Berlin clinic. In 1923 he became Assistant of well-known Professor Wagner in gynecological clinic at German University in Prague. In 1925 being a highly qualified specialist he returned to Halychyna and opened private clinic in Stanislaviv. Soon he became one of the best specialists among Ukrainian and foreign doctors, since 1941 he had worked as Director of the Hospital. By the way, Kost Voyevodka was one of the few doctors in Stanislaviv, who had his own car of «Mercedes» brand and held his own driver. Despite intensive medical practice, he found time for social activities. He was founder and head of the branch of ULT, longtime chairman of the Society of military graves protection, member of numerous Ukrainian associations and institutions (Pundii P., Hanitkevych Ya, 2012, p. 608).

#### **CONCUSSION AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Thus, Ivan Beley, dynasties of Okunevskiy, Ozarkevych, Malaniuk, Voievidka, played an important role in the formation and development of Ukrainian medicine. They were not only military doctors, prominent academics, medical



practitioners, but also the national conscious people, active public figures, members and organizers of many Ukrainian associations.

Further research requires the study of the activities of a well-known physician, public and state figure, scientist Ivan Kurovets.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ганіткевич, Я. (2012). Ярослав Окуневський – видатний лікар, генерал медичної служби Австро-Угорського флоту, український на-ціонально-просвітницький діяч. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*, 2, 104–115.
- Ганіткевич, Я. (2004). *Історія української медицини в датах та іменах*. НТШ та ін. Львів.
- Ганіткевич, Я. (2004). *Українська медицина Львова до початку Другої світової війни*. URL : [ntsh.org/.../українська-медицина-львова-до-початку-другої-світової-війни](http://ntsh.org/.../українська-медицина-львова-до-початку-другої-світової-війни)
- Дурбак, І. (1975). Іван Белей перший лікар-українець у Конго. *Альманах Станиславівської землі*. Нью-Йорк – Торонто-Мюнхен, 636-637.
- Полтава, Л. (1970). Український лікар з Войнилова в Африці. *Ілюстрований місячник українського юнацтва «Крилаті»*, 9, 17-24.
- Пундій, П., & Ганіткевич, Я. (2012). Белей Іван. *Енциклопедія сучасної України*. URL : [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=39031](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=39031)
- Олесницький, Б. (1975). Наші лікарі. *Альманах Станиславівської землі*. Нью-Йорк – Торонто - Мюнхен, 603-613.
- Цюп'як, Р. (2010). Іван Белей – войнилівський лікар в Африці. *Вісті Калушчини*. URL : [visti-kalush.com.ua/articles/category/medicine/2015/.../view](http://visti-kalush.com.ua/articles/category/medicine/2015/.../view)
- Ярослав Окуневський. Листи з чужини: літературно-художнє видання. (2009). Київ : Темпора.
- Bilavych, I.V. (2015). Preconditions of forming and development of public health care in Halychyna in the early twentieth century. *International periodic scientific journal. SWorld Journal*, 26, 32-39.

### REFERENCES

- Hanitkevych, Ya. (2012). Yaroslav Okunevskyi – vydatnyi likar, heneral medychnoi sluzhby Avstro-Uhorskoho flotu, ukrainskyi natsionalno-prosvitnytskyi dijach. *Visnyk sotsialnoi hihiieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy*, 2, 104–115.
- Hanitkevych, Ya. (2004a). Istoriiia ukrainskoi medytsyny v datakh ta imenakh. NTSh ta in. Lviv.
- Hanitkevych, Ya. (2004b). *Ukrainska medytsyna Lvova do pochatku Druhoi svitovoi viiny*. Retrieved from: [ntsh.orh/.../ukrainska-meditcina-lvova-do-pochatku-druhoi-svitovoi-viyni](http://ntsh.orh/.../ukrainska-meditcina-lvova-do-pochatku-druhoi-svitovoi-viyni)
- Durbak, I. (1975). Ivan Belei pershyi likar-ukrainets u Konho. *Almanakh Stanyslavivskoi zemli*. Niu-York – Toronto-Miunkhen, 636-637.
- Poltava, L. (1970). Ukrainskyi likar z Voynylova v Afrytsi. *Iliustrovanyi misiachnyk ukrainskoho yunatstva «Krylati»*, 9, 17-24.
- Pundii, P., & Hanitkevych, Ya. (2012). Belylvan. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy*. Retrieved from: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=39031](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=39031)
- Olesnytskyi, B. (1975).Nashi likari. *Almanakh Stanyslavivskoi zemli*. Niu-York - Toronto - Miunkhen, 603-613.
- Tsiupiak, R. (2010). Ivan Belei – voynylivskiy likar v Afrytsi. *Visti Kalushchyny*. Retrieved from: [visti-kalush.com.ua/articles/category/medicine/2015/.../view](http://visti-kalush.com.ua/articles/category/medicine/2015/.../view)
- Iaroslav Okunevskyi. Lysty z chuzhyny. (2009). Kyiv : Tempora.
- Bilavych, I.V. (2015). Preconditions of forming and development of public health care in Halychyna in the early twentieth century. *International periodic scientific journal. SWorld Journal*, 26, 32-39.

Статтю подано до редколегії 06.02.2019 р.  
Рекомендовано до друку 27.02.2019 р.

**Маріанна Леврінц,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри філологічних дисциплін,  
Закарпатський угорський інститут ім.Ракоці Ференца II,  
(м.Берегово, Україна)

**Marianna Levrincs,**

PhD in Education, Associate Professor,  
Department of Philology,  
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute,  
(Beregovo, Ukraine)  
*marianna@kmf.uz.ua*  
ORCID ID: 0000-0002-2206-7113

**УДК : 371.3:811.111: Л:86**

## ГУМАНІЗМ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

**Анотація.** Філософія гуманізму становить методологічну основу американської освітньої системи. Проте особливості впливу теоретико-філософських положень гуманізму на фахову підготовку вчителів ІМ (іноземних мов) у США досліджені недостатньо. Мета статті полягає у вивченні концептуальних положень теорії гуманізму, у виявленні її впливу на підготовку вчителів ІМ у США та у визначенні її місця і ролі в американській системі підготовки вчителів ІМ. Дослідження виконане із застосуванням методів аналізу, інтерпретації науково-практичного доробку, синтезу, класифікації, порівняння, за допомогою яких здійснюється співставлення теоретичних та практичних підходів до підготовки педагогічних фахівців у галузі ІМ, узагальнення передового досвіду, представленого у працях американських освітян.

Проведене нами дослідження засвідчило, що основоположні ідеї філософії гуманізму щодо формування цілісної особистості педагога лежать в основі американської системи підготовки вчителів, залишаючись надзвичайно актуальними й нині. У вузькому розумінні гуманізм розглядається як підхід до фахової підготовки вчителів (humanistic based teacher education) у системі педагогічної освіти США. У ширшому сенсі гуманізм становить концептуальну основу фахової підготовки вчителів, засадничий принцип філософії освіти, а також важливу науково-практичну проблему. Першочергове завдання системи педагогічної освіти у розрізі гуманізму становить всебічний розвиток особистості педагога. Цінностями гуманістичної освіти є турбота про людську гідність, автономність, рівноправність і належність. Оптимізація педагогічної освіти передбачає, поряд із формуванням професійних знань та компетентностей, розвиток професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів, педагогічно доцільних форм взаємодії та стосунків між учасниками навчального процесу. У світлі гуманістичного підходу відбувається перегляд ролей учителя, місією якого є фасилітація навчання, тобто сприяння у виявленні учнями власних інтересів, здібностей, автономності тощо.

У прикладній лінгвістиці переосмислення теоретико-практичного доробку гуманізму втілюється в оновленні підходів до викладання ІМ, було запропоновано конкретні навчальні технології, методи і прийоми навчання, які міцно прижились у методичному репертуарі. На нашу думку, майбутні вчителі ІМ, більшість із яких є ознайомленими із засадами гуманізму, мають реалістичне уявлення щодо їх реалізації в навчальному процесі, на відміну від студентів інших спеціальностей. Подальшими перспективами дослідження вважаємо емпіричну перевірку доцільності реалізації гуманістичних принципів у підготовці вчителів ІМ.

**Ключові слова:** гуманізм, підготовка вчителів, іноземні мови, система педагогічної освіти США.

## HUMANISM AS A CONCEPTUAL FOUNDATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE USA

**Abstract.** Humanistic philosophy is one of the foundational elements of the American educational system's methodology. Nevertheless, the problem of influence of theoretical-philosophical underpinnings of humanism on foreign language teacher education is underrepresented in the relevant academic literature. Thus, the present paper analyses conceptual orientations of the theory of humanism, highlighting its impact on foreign language teacher preparation, as well as its role and place in the American system of teacher education. To this end complementary research methods are applied, such as analysis, synthesis, interpretation, classification, comparison on the basis of which the theoretical and practical approaches to foreign language teacher preparation are elucidated.

The key themes of humanistic philosophy pertaining to the holistic development of prospective teacher's personality and advancement of human potential have been present in the American education for an extended period of time and their values are still widely recognized today. Several planes of analysis of the humanistic teacher education are discernable in the academic literature. In the narrow sense, humanism is viewed as an approach or model in the system of teacher education, generally known





as humanistic based teacher education. In a wider sense, humanism constitutes the conceptual foundation of teacher education, pivotal principle of educational philosophy and an important theoretical and practical problem. At the fore of humanistic teacher education is the overall development of teacher's personality, self-actualization, autonomy, equity, and sense of belonging. In the humanistic educators' understanding, quality teacher education is not reduced to professional knowledge and profession-related competencies development. One of the major concerns is seen in the development of prospective teachers' personal qualities, pedagogically-sound forms of interaction and relationships among the protagonists of educational process.

In the light of humanistic philosophy reconsideration is given to teachers' roles, whose primary mission is seen in the facilitation of learning, assisting learners in realizing their personal potential, capabilities, interests, bolstering learner autonomy etc. Closely aligned with humanistic education is student-centered paradigm. By the same token, learners are also expected to assume new roles, whereby they are vested with greater responsibility and autonomy in initiating, regulating, and controlling instructional processes.

Gaining foothold in applied linguistics ideas of humanistic education have made their way into the field of foreign language teaching, leading to the reassessment of its current practices and principles. As a result, new methods and techniques have enriched language teaching repertoire. Due to the specific nature of the foreign language as a discipline, key tenets of humanistic education have become deeply rooted among effective instructional practices. In our opinion, most of the prospective foreign language teachers have certain practical experience of engaging with humanistic principles gained in the foreign second/language lessons. Thus, they hold more realistic views with regard to the potentials and pitfalls of incorporating humanistic ideas in the instructional process, as compared to other majors.

Overall, there is general paucity of research convincingly demonstrating the effectiveness of including humanistic tenets in foreign language teacher education, which serves as one of the possible avenues for further research.

**Keywords:** humanism, humanistic education, teacher education, foreign languages, the system of foreign language teacher education in the USA.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Філософсько-епістемологічне сутнісне наповнення педагогічної освіти США визначається сукупністю теоретичних впливів. Багатогранну концептуальну основу системи педагогічної освіти США становлять філософія пост-модернізму, соціалконструктивізму, критичної педагогіки, а також теорія гуманізму. Гуманізм залишається наскрізною лінією світового освітнього дискурсу протягом тривалого часу, визначаючи особливості розвитку освітніх систем та підготовки педагогів. Проте особливості впливу теоретико-філософських положень гуманізму на фахову підготовку вчителів ІМ вивчається недостатньо. Аналіз джерельної бази засвідчує наявність неоднозначних трактувань та прогалин у вивченні ролі та місця гуманізму в системі підготовки вчителів ІМ у США. Вважаємо, що вивчення прогресивного зарубіжного досвіду організації підготовки вчителів ІМ у США із виділенням його позитивних напрацювань є важливим кроком на шляху до вдосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До вивчення проблеми системи педагогічної освіти США неодноразово звертались як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Системний аналіз проблеми фахової підготовки вчителів у США здійснено в докторських дисертаціях Кошманової Т., Шандрук С. Комплексний аналіз питання підготовки вчителів у США здійснено в працях Задорожної І., Корнієнко В., Ларіної Т., Мукан Н., Нагач Н., Рибачук К., Роман Р., Садовець О., Сисоевої С., Сулим-Карлір І. тощо. Проблема підготовки фахівців філологічного профілю, зокрема вчителів ІМ у США, висвітлюється в роботах Бідюк Н., Іконнікової М., Кокор М., Пасинкової І., Тарнопольського О., Черній Л. Масштабний внесок у розробку проблеми підготовки вчителів у США здійснено такими американськими дослідниками, як Дарлінг-Гемонд Л., Кохран-Сміт М., Зайхнер К., зокрема вчителів ІМ – Борг С., Нунан Д., Річардс Д., Фріман Д., Ларсен-Фріман Д. та ін. Проблеми гуманізму й гуманізації педагогічної освіти розглядаються американськими ученими: Еліас М., Московіц Г., Ло Л., Патерсон Х., Перкі В., Роджерс К., Скотт К. та ін.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Мета статті полягає у вивченні концептуальних положень теорії гуманізму, у виявленні її впливу на підготовку вчителів ІМ у США та у визначенні її місця й ролі в американській системі підготовки вчителів ІМ.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вирішенню означеної мети сприяли комплементарні теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз та інтерпретація науково-практичного доробку з означеної проблеми, методи синтезу, класифікації, порівняння, за допомогою яких здійснювалося співставлення теоретичних та практичних підходів до підготовки педагогічних фахівців у галузі ІМ, узагальнення передового досвіду, представленого у працях американських освітян.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Гуманізм для американської системи освіти та підготовки вчителів є наріжним каменем, закладеним у її фундамент в період становлення. За свідченням Купмена Г., філософія гуманізму становить методологічну основу освітньої системи країни, охоплюючи її початковий, середній та вищий шаблі, відображаючись відповідним чином у змісті та навчальних підходах (Коортан Г., 1987, р. 238). Найяскравішим прикладом утілення філософії гуманізму у США є прогресивістський освітній рух (progressive education movement), головним ініціатором якого став Джон Дьюї. Вченого також згадують як батька прогресивістської освіти та гуманізму в Америці. Під керівництвом Дьюї Дж. було також засновано Американську гуманістичну спілку (American Humanist Association).

1960-1970х рр. на теренах педагогічної освіти США з новою силою утверджується філософія гуманізму як реакція на біхевіоризм, якому вчені протиставили формування цілісної особистості та зростання особистісного потенціалу (Chen P., & Schmidtke C., 2017, p.118).

Передумовами, які створили сприятливий ґрунт для розвитку гуманізму, стали соціально-економічні умови повоєнного часу, в яких перебувала країна. Після людських жертв Другої світової війни та Великої депресії у



1950-60х рр. у США поступово почав наростати соціально-економічний добробут, різко зросла народжуваність, поживався інтерес до виховання та освіти молоді (Samuels P., 2013, p. 3). У 1960-70х рр. гуманізм в освіті почав розглядатись як чинник, який може пробудити інтерес учителів та учнів до освіти (Rogers C., & Freiberg H., 1994; Chen P., & Schmidtke C., 2017).

Ідеологами та яскравими представниками гуманізму в освіті стали американські науковці Абрагам Маслоу та Карл Роджерс, які вбачали головну мету освіти в розвитку самоактуалізованої особистості. Послідовники гуманізму рішуче засуджують стандартну, механістичну модель освіти із властивими їй звітностями та статистичними вимірюваннями, без урахування індивідуальних потреб і контекстуальних умов (Law L., 2015). Для гуманістів особистісна самоактуалізація є не менш важливою, ніж навчальна успішність та інтелектуальний розвиток учнів (Moskowitz G., 1978).

Рисами гуманістичної освіти є піклування про людську гідність, автономність, рівноправність. Для того, щоб допомогти учням самоактуалізуватись, учителю необхідно сприяти емоційному та інтелектуальному розвитку учнів, самостійності та самокерованості у навчанні (Elias J., & Merriam S., 2005).

У розумінні гуманістів особистість учителя є чи не найважливішим чинником, який сприяє забезпеченню продуктивності освітніх процесів. Водночас значна предметна зорієнтованість програм та нівелювання особистісних якостей не сприяє становленню гармонійної самоактуалізованої особистості майбутнього вчителя. Важливість емпірично обґрунтованих дисциплінарних знань є беззаперечною, але якісна педагогічна освіта не може обмежуватись ними. Таким чином, всебічний розвиток особистості педагога в розрізі гуманізму становить першочергове завдання системи педагогічної освіти.

Оптимізація педагогічної освіти передбачає, поряд із формуванням професійних знань та компетентностей, розвиток професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів, педагогічно доцільних форм взаємодії та стосунків між протагоністами навчального процесу. Тому реформування педагогічної освіти передбачає розширення її цільового компонента за рахунок двох аспектів: 1) підготовка вчителів включає як когнітивний, так і афективний розвиток; 2) розвиток компетентності у майбутніх учителів до діагностування та врахування афективних потреб учнів (Patterson C., & Purkey W., 1993, p. 152)

У світлі гуманістичного підходу відбувається перегляд ролей учителя, який покликаний виконувати функцію фасилітатора навчання, тобто допомагати учням у виявленні власних інтересів, здібностей, сприяти самокерованості або автономності у навчанні. Вчителю необхідно виявляти повагу до особистості учня, його внутрішнього світу думок і почуттів.

Роль учнів у навчально-виховному процесі також переосмислюється під впливом ідей гуманізму. Внутрішньо споріднені положення гуманізму та студентоцентризму надають учню роль активного учасника, який власноруч ініціює й оцінює навчальну діяльність та успішність, займається самоаналізом з метою самоактуалізації (Stephens G., 2015).

До творчого переосмислення теоретичного доробку гуманізму вдалились також прикладні лінгвісти, розробляючи нові підходи до навчання ІМ і активно втілюючи його принципові положення в практику викладання ІМ. Саме в галузі лінгводидактики, на відміну від інших освітніх галузей, було запропоновано конкретні навчальні технології, методи і прийоми навчання, які міцно прижились у методичному репертуарі. Власне, для майбутніх учителів ІМ, які володіють досвідом вивчення ІМ на засадах гуманізму, принципи гуманістичної освіти є не абстрактними, незрозумілими категоріями, а цілком реальними педагогічними явищами, які наповнюють іншомовне навчальне середовище.

Навчання ІМ відбувається у студентоцентристській парадигмі, зосереджуючись на афективному та емоційному компонентах навчання, не применшуючи при цьому значення когнітивного аспекту. Навчальний матеріал і техніки обираються з урахуванням ставлення до них учнів, а також до мови, що вивчається, її культури, однокласників, учителя, навчальної ситуації та атмосфери навчального середовища.

Підсумовуючи особливості афективно-гуманістичного підходу, Селс-Мерсія М. виділяє його наступні характеристики:

- а) повага до особистості студента, викладача та світу їх почуттів;
- б) особистісно значуще для учня спілкування іноземною мовою;
- в) на уроках широко застосовується навчання у групах і парах;
- г) класна атмосфера є більш важливою, ніж навчальний матеріал або методи навчання;
- д) для успішного навчання необхідні взаємопідтримка та взаємодія між учнями;
- ж) навчання ІМ розглядається як процес самореалізації;
- з) вчитель виконує роль радника або фасилітатора (Celce-Murcia M., 1991, p. 5).

Серед основних методів гуманістичного підходу найбільшою популярністю користувались общинне вивчення мови (Community Language Learning, Curran Ch., 1972), тихий метод (the Silent Way, Gattegno G., 1972) та сугестопедія (Лозанов Д. 1979).

Аналізуючи переваги підходів до викладання ІМ, заснованих на положеннях гуманізму, Московіц Г. пропонує навчати іноземних мов у спосіб, який дозволяє учням розвивати більш позитивне ставлення до своєї індивідуальності та своїх однокласників, розкривати власні інтереси, підвищувати самоповагу та краще зрозуміти себе. На думку автора, це сприяє зростанню мотивації учнів, а отже, й академічній результативності (Moskowitz G., 1978, p. 13).



Основоположні ідеї філософії гуманізму щодо формування цілісної особистості педагога, як свідчить ретроспективний аналіз, лежать в основі американської системи підготовки вчителів, залишаючись надзвичайно актуальними й нині. Гуманізм знаходить відгук у системі педагогічної освіти США у тому чи іншому вигляді, становлячи засадничий принцип філософії освіти та фахової підготовки педагогів, модель фахової підготовки вчителів (humanistic based teacher education) і важливу науково-практичну проблему.

За свідченням американських дослідників системи педагогічної освіти Роджерса К. і Скотта К., концептуальна зорієнтованість найуспішніших програм фахової підготовки вчителів країни базувалась на гуманістичній та критично-соціальній парадигмах, де фахова підготовка становила єдине ціле із особистісним зростанням. Як приклад, автори називають наступні програми: Банк Стріт коледж (Bank Street College, 1930 – період заснування), Програма підготовки вчителів Школа Перспектив (the Prospect School Teacher Education Program, 1968-1990), Новий Коледж Колумбійського педагогічного коледжу (New College (1932-1939) of Columbia Teachers College), Вищий педагогічний навчальний заклад м. Патні (the Putney Graduate School of Teacher Education, 1950-1965). У вищезгаданих програмах особливий акцент робиться на формуванні особистості майбутнього вчителя, самопізнанні, самоусвідомленні та розумінні своєї унікальності. Формування самоусвідомлення й самопізнання здійснювалось із використанням ретроспекції та вивчення минулого досвіду, взаємодії з навколишнім середовищем, спостереженням за поведінкою дітей. Важливою технікою навчання вважалась рефлексія (Rodgers C., & Scott K., 2008, p. 744-751).

У 70-х рр. ХХ ст. під впливом теоретичних напрацювань психологів гуманізму в Америці оформлюється підхід до фахової підготовки вчителів, який одержав назву «гуманістично зорієнтована освіта вчителів» (humanistic based teacher education). Принциповою позицією теоретично-практичного підходу стало зосередження на індивідуальності вчителя та його особистісному зростанні. Прихильники гуманістично зорієнтованого підходу протиставляли своє бачення сутності підготовки вчителя компетентнісно зорієнтованому підходу (competency-based teacher education), який мав прескриптивний характер, виділяючи перелік компетенцій і нормативів. Для освітніх гуманістів ключовими є унікальність і гідність індивіда. Тому підготовка вчителів не може обмежуватися формулюванням стандартизованих навчально-професійних компетенцій (Joyce B., 1975, p. 130-132).

Про популярність проблем, порушених прихильниками гуманізму, свідчить обсяг останніх досліджень, здійснених науковцями країни, у предметному колі яких є становлення особистості педагога [10], гуманізація підготовки вчителів (Patterson C., & Purkey W., 1993) і т. ін.

На сучасному етапі система педагогічної освіти США продовжує наслідувати гуманістичні традиції, доповнені соціал-критичним філософським баченням. Роджерс К., Скотт К. наступним чином підсумовують фундаментальні принципи, властиві сучасним програмам професійної підготовки педагогів у США: 1) учителі повинні займатися самопізнанням, усвідомлювати власні професійно значущі переконання, цінності та упередженість; 2) учителі повинні критично ставитись до себе, а також усвідомлювати привілеї та несправедливість у власному статусі та становищі учнів; 3) учителям необхідно вивчати свої соціальні перспективи; 4) учителям необхідно рефлексивно розглядати свій навчальний досвід, починаючи з дитинства, та зрозуміти, яким чином цей досвід вплинув на їхні погляди на професію вчителя; 5) учителям необхідно бути обізнаними із поглядами, які відрізняються від власних (Rodgers C., & Scott K., 2008, p. 749). Спільною місією, яка поєднує програми підготовки вчителів у США, є допомога студентам в особистісному та професійному зростанні, самовизначенні, керуванні мотивацією, формуванні критичного світогляду та професійної позиції (Rodgers C., & Scott K., 2008, p. 751).

Як окремий підхід у системі освіти країни гуманізм відступає на задній план з низки іноді необґрунтованих причин, а саме:

- через нерозмежування світського гуманізму (громадянський рух у США, який ототожнюється з атеїзмом) і освітнього; деякі батьки виступили проти гуманізму, керуючись релігійними переконаннями та страхом девальвації моральних цінностей;
- представникам гуманізму в освіті, на жаль, не вдалось досягти чіткого формулювання відповідних принципів навчання й виховання, тому питання, яким чином гуманістичний підхід повинен втілюватись у шкільній практиці, залишається відкритим (Chen P., & Schmidtke C., 2017, p. 120-121).

Зважаючи на тенденційність американської системи освіти до стандартизації, а також першочерговість когнітивного розвитку, зосередженість на афективному компоненті навчання вбачалась контрпродуктивною академічної успішності. Знайшлися навіть ті, хто розгледів загрозу у зверненні до особистості майбутнього вчителя, індивідуалізації, побоюючись, що це призведе до егоїзму та ігнорування вчителями нагальних соціальних проблем.

Гуманістично зорієнтована освіта вчителів як окремий підхід не набула широкої популярності в американській системі педагогічної освіти. Критики підходу зазначали, що підготовка вчителів повинна відбуватись не лише з урахуванням особистісних ресурсів, а й того соціального середовища, в якому відбувається професійне становлення педагогів. Водночас принциповість звернення до особистості майбутнього вчителя, його самоактуалізації та зростання лягли в методологічну основу педагогічної освіти, понині не втрачаючи своєї актуальності.

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

Отже, проведене нами дослідження засвідчило, що основоположні ідеї філософії гуманізму щодо формування цілісної особистості педагога залишаються надзвичайно актуальними й нині. У вузькому розумінні гуманізм розглядається як підхід до фахової підготовки вчителів (humanistic based teacher education) у системі



педагогічної освіти США. У ширшому сенсі гуманізм становить концептуальну основу фахової підготовки вчителів, засадничий принцип філософії освіти, а також важливу науково-практичну проблему. Першочергове завдання системи педагогічної освіти у розрізі гуманізму становить всебічний розвиток особистості педагога. Цінностями гуманістичної освіти є турбота про людську гідність, автономність, рівноправність. Оптимізація педагогічної освіти передбачає, поряд із формуванням професійних знань та компетентностей, розвиток професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів, педагогічно доцільних форм взаємодії та стосунків між протагоністами навчального процесу. У прикладній лінгвістиці переосмислення теоретико-практичного доробку гуманізму втілюється в оновленні підходів до викладання ІМ.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо емпіричну перевірку доцільності реалізації гуманістичних принципів у підготовці вчителів ІМ.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Chen, P., & Schmidtke, C. (2017). Humanistic Elements in the Educational Practice at a United States Sub-Baccalaureate Technical College. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4, Is. 2, 117-145.
- Elias, J., & Merriam, S. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.). *Teacher education, 74th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 111-145.
- Koopman, G. (1987). The Thread of Humanism in the History of American Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, Is.3, 233 – 247.
- Law, L. (2015). *Humanizing education: Teacher leaders influencing pedagogical change* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Iowa.
- Moskowitz, G. (1978). Caring and sharing in the foreign language class. Rowley, MA: Newbury House.
- Patterson, C., & Purkey, W. (1993). The preparation of humanistic teachers for next century schools. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 147-155.
- Rogers, C., & Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York, NY: Maxwell Macmillan International.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach/ In Cochran-Smith, M. and Feiman-Nemser Sh., (Eds.) *Handbook of Research in Teacher Education*. Mahway, NJ: Lawrence Earlbaum, 1, 732 – 755.
- Samuels, P. (2013). 20th-Century Humanism and 21st-Century Technology: A Match Made in Cyberspace. *English Teaching Forum*, 3, 2-19.
- Stephens, G. (2015). Uncertified and teaching: Industry professionals in career and technical education classrooms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 119-135.

### REFERENCES

- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Chen, P., & Schmidtke, C. (2017). Humanistic Elements in the Educational Practice at a United States Sub-Baccalaureate Technical College. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4, Is. 2, 117-145.
- Elias, J., & Merriam, S. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.). *Teacher education, 74th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 111-145.
- Koopman, G. (1987). The Thread of Humanism in the History of American Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, Is.3, 233 – 247.
- Law, L. (2015). *Humanizing education: Teacher leaders influencing pedagogical change* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Iowa.
- Moskowitz, G. (1978). Caring and sharing in the foreign language class. Rowley, MA: Newbury House.
- Patterson, C., & Purkey, W. (1993). The preparation of humanistic teachers for next century schools. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 147-155.
- Rogers, C., & Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York, NY: Maxwell Macmillan International.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach/ In Cochran-Smith, M. and Feiman-Nemser Sh., (Eds.) *Handbook of Research in Teacher Education*. Mahway, NJ: Lawrence Earlbaum, 1, 732 – 755.
- Samuels, P. (2013). 20th-Century Humanism and 21st-Century Technology: A Match Made in Cyberspace. *English Teaching Forum*, 3, 2-19.
- Stephens, G. (2015). Uncertified and teaching: Industry professionals in career and technical education classrooms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 119-135.

Статтю подано до редколегії 08.02.2019 р.  
Рекомендовано до друку 28.02.2019 р.

**Ірина Розман,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
філологічних дисциплін та соціальних комунікацій,  
Мукачівський державний університет  
(м. Мукачево, Україна)

**Iryna Rozman,**

PhD in Education, Associate Professor, Department of  
Philology and Social Communications,  
Mukachevo State University  
(Mukachevo, Ukraine)  
*rozmanii@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0002-4951-0074

**УДК 016: 01 (477)**

## THE PROBLEM OF PERIODIZATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL STUDY

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the problem of periodization of the research of pedagogical personnel. The theoretical and methodological approaches of Ukrainian and foreign scientists to the periodization of the development of historical and pedagogical science, which are based in general on the technologies of using the methodological tools of historical science, are determined. The role, significance, potential of comparative – historical, comparative, and other methods that are used in studies devoted to life and various directions of creative and social activity of pedagogical personalities are described.

Two methodologically important approaches are found for conducting studies in the field of pedagogical biography, which are related to the study of a person in a universal coordinate system: a synchronous system, projecting its analysis in a specific time period and diachronic, projecting the study of personalities in a time «vertical».

Disadvantages of periodization as an instrument and means of scientific and cognitive activities are shown; the ways and possibilities of their minimization and increase of the scientific and heuristic efficiency of the periodization method are determined in the studied periods (stages) of the life path of the pedagogical personalities. The article substantiates the position according to which the correct application of methodological tools allows to avoid various manifestations of dichotomy (illicit division) in pedagogical and biographical research.

**Keywords:** methodology of pedagogical science, pedagogical biography, pedagogical personality, periodization, comparative – historical method.

## ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу періодизації дослідження педагогічної персоналії. З'ясовано теоретико-методологічні підходи українських і зарубіжних учених до періодизації розвитку історико-педагогічної науки, які загалом ґрунтуються на технологіях використання методологічного інструментарію історичної науки. Схарактеризовано роль, значення, потенційні можливості порівняльно-історичного, порівняльного, інших методів, що використовуються у дослідженнях, присвячених життю та різним напрямкам творчої і суспільної діяльності педагогічних персоналії.

Визначено два методологічно важливі підходи проведення досліджень у галузі педагогічної біографістики, які стосуються вивчення особи в універсальній системі координат: синхронній, яка проектує її аналіз у певний конкретний відрізок часу, та діахронній, що проектує вивчення персоналії за часовою «вертикаллю».

Показано недоліки періодизації як інструмента і засобу науково-пізнавальної діяльності; визначено шляхи і можливості їхньої мінімізації та підвищення науково-евристичної ефективності методу періодизації при визначенні періодів (етапів) життєвого шляху педагогічних персоналії. Обґрунтовано позицію, згідно з якою правильне застосування методологічного інструментарію дозволяє уникати різних проявів дихотомії (неправомірності поділу) у педагогічно-біографічних дослідженнях.

**Ключові слова:** методологія педагогічної науки, педагогічна біографістика, педагогічна персоналія, періодизація, порівняльно-історичний метод.

### INTRODUCTION

Periodization is an important and virtually compulsory component of historical and pedagogical research. Olga Sukhomlynska considers it one of the main scientific problems of the humanitarian sphere, because from the fact that the periodization is taken as the basis of the period, which context is invested in one or another period, acting as its driving force, the deployment of a common research field is taking place. A clear periodization, in the opinion of the scientist, helps to understand the structural features of science, the genesis and the evolution of its ideas, concepts, methods,



trends of development; facilitates the detection of its internal laws, provides scientific generalization (Sukhomlynska O.V., 2002, p. 37-39).

The precede information applies in full to pedagogical biography, which comprehensively comprehends the formation, formation, development of the personalities of more or less well-known teacher, scientist, educator, public figure in interdependence with other environmental factors, covering both external socio-political conditions, and close socio-cultural environment. It actualizes the elucidation of theoretical and theoretical approaches to the development of the periodization of their life, since many scholars solve this problem, relying solely on general logic-minded constructs and their own intuition and experience.

**Analysis of scientific research.** Modern Ukrainian and foreign scholars, in particular, historians of pedagogy (M. Volikova, N. Gupan, N. Dichek, I. Kovalchenko, A. Nagorny, L. Natochiy, A. Pershukova T. Popova, I. Strazhnikova, O. Sukhomlynska, O. Shkola, etc.) accumulated valuable scientific and methodological experience in developing research tools on the definition of approaches, criteria and other aspects of the definition and characteristics of the periods of the historical-pedagogical process and the development of education and pedagogy in Ukraine and abroad. However, the theoretical and methodological principles of the periodization of the research of pedagogical personalities are insufficiently studied, which determines the need for substantive clarification of this problem.

**AIM AND TASKS RESEARCH** is to analyze the accumulated scientific and methodological experience of periodization of the historical and pedagogical process accumulated by Ukrainian and foreign scientists and to determine the possibilities of its creative use in studying the life of pedagogical personalities.

### RESEARCH RESULTS

An important prerequisite for solving this task is to find out the essence and technologies of using methodological tools, primarily historical science, which has accumulated considerable experience in developing the theory and practice of periodization of the historical process. His scientific and theoretical basis is comparative-historical method, the content and technique of use of which are sufficiently developed in the scientific literature (Kovalchenko Y. D., 2003, p. 182-232; Naghornykh E. E., 2002; *Teoryja y metodologyja ystoryy*, 2014, p. 387-408). There are productive scientific and methodological developments concerning its application in historical and pedagogical researches (N. Dichek, E. Panasenko, S. Sergeeva, O. Sukhomlynska, etc.), so they can become a reliable operational tool for solving tasks of pedagogical biography.

The comparative-historical (historical – comparative analysis shows that in this case, the inversion does not change the essence. – I.R.), the method is a universal research tool, but in every field humanitarian has its content and operational-cognitive orientation. It is widely used in experimental and historical-pedagogical studies, in particular, it is one of the main in comparative pedagogy.

Being closely related to the general scientific method of comparison, the historical – comparative method designs the consideration of certain phenomena in the dynamics, development. It is based on the analogy – method-reception, which allows, based on the similarity of some features of the objects being compared, to assert the similarity of their other characteristics. The application of this method in the study of a biography will help to identify, on the basis of a limited range of facts, its essential features, when they are not explicit, and to ascertain general and repetitive, necessary and logical in its development. It gives the opportunity to «go beyond» the investigated person and on the basis of analogy to consider it in the broad context of pedagogical thought and through the prism of parallels with its other representatives. Thus, gaps are filled and a holistic image of a biography is formed.

The historical – comparative method has some limitations, therefore its application requires observance of certain methodological requirements. It allows comparing pedagogical biographies that exist both at one, and at different stages of development, but in this case, in the first case, their essential characteristics must be disclosed on the basis of similarity, and in the second – the differences. The comparison should be carried out not on the formal features of similarity, but on the basis of real facts, convincing arguments that reflect the essential features, the properties of personalities, their creative ideas.

The historical – comparative method defines two methodologically important aspects of research in the field of pedagogical biography. The first concerns the study of a person in the universal coordinate system through the use of two opposite approaches: 1) a synchronous («horizontal cut»), which projects its analysis in a specific time period (to evaluate through relationships and comparisons with contemporaries, etc.); 2) diachronic (Greek →through time»), which projects the study of personalities in a time «vertical», in particular, allows you to track the sequence of personal formation, the evolution of its creative ideas and views, to find out their imitation of predecessors and influences on successors, to identify their heredity, mutual influence, borrowing, etc.

The second aspect relates to proper periodization as a pivotal component of historical pedagogical and biographical research. Despite such important functional and cognitive abilities, the methodology of the humanities does not have a clear definition of the status of periodization, hence it is interpreted as «research technology», «approach», «type of classification» as well as a «method» that we consider to be the most justifiable.

Proceeding from the analysis of various scientific reflections of this phenomenon, adequate and productive, we consider somewhat allegorical consideration of periodization as a «basic design» of a certain scheme (skeleton)», on which «the multiplicity of events» is nurtured as the results of cognitive activity in the form of «facts-knowledge». In aggregate, they give a certain image of the investigated phenomenon, acting as an object of periodization - the object of knowledge (Popova T. N., 2002).

Susceptible and productive is the interpretation of periodization as an instrument of knowledge, which helps to study the process of transformation of the original image of a particular object. Speaking as a result and generalization of the



study and as a form of its synthetic type, periodization reflects the logic of the development of the object of knowledge, therefore, becomes an effective «formula» and a methodological tool for the cognitive activity of the scientist. This requires taking into account the following components of periodization, such as:

a) object – a phenomenon – process, considered in its development and through division at certain intervals of time;  
b) the subject is a time interval that reflects the specifics of the course of historical time and is expressed in the appropriate categories «period», «stage», «phase», «cycle», «stage», «century», «day», etc.

c) attribution, that is, the nomination of a certain time interval according to the defining features of the research object (citation. for: Volikova M., 2015, p. 92-93).

There are also outlined and other contours of the periodization problem can be argued that in the study of pedagogical biography, it can have three main varieties: a) the overall periodization of the historical process, which determines the background, factors of the formation of the person and gives benchmarks for the periodization of its life; b) periodization of the way of life of the figure; c) periodization of individual components of a biography (professional or creative activity, etc.). These varieties can be developed individually or in interdependence or as subordinate.

Periodization should not be idealized as an instrument and tool of scientific and cognitive activity, since each type of comparison and systematization suffers from a certain one-sidedness, a divergence with reality, and therefore often simplifies and «aggravates» reality. In order to minimize these disadvantages and increase the scientific and heuristic effectiveness of this method, it is appropriate to take into account certain general methodological rules and procedures, in particular those developed in the historical science, in developing the periodization of the life path (biography) (Teoryja y metodologhyja ystoryy, 2014, p. 391-392). Firstly, when determining the same taxonomic units – periods, stages, etc., the same criteria should be followed. Biographers often ignore this requirement, defining the periods of life of the person for arbitrary, non-regular criteria, for example, then with time education, then by events of personal or professional life, then on milestones of creativity, etc. This leads to eclectic periodizations, which lose their scientific expediency and value. Secondly, when creating multilevel periodizations, defined on the basis of shredding of separate periods, certain stages, stages, phases, etc. should be less taxonomically important, different criteria can be used for their selection.

The correct application of the methodological foundations of these and other historical methods, avoids the various manifestations of dichotomy (Greek «half» and "divide", in this case, refers to the wrongfulness of division) in a pedagogical and biographical study. In particular, in determining the periodization and general processes of the life path development, it is impossible to mix the different values of the group of taxonomic units: «period», «stage», «phase», «cycle», «stage», which denote particular specific segments of time and «century», «decade», «historical moment», «milestone», «day», etc., relating to common chronological boundaries, or symbolic, often abstract, temporal processes and phenomena.

#### CONCUSSION AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Thus, periodization is a basic, universal and compulsory component of a historical and pedagogical biographical study, therefore, in its development should take into account the scientific and methodological developments of other branches of knowledge, especially historical science.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Воликова. М. (2015). Проблема періодизації та освоєння науково-публіцистичної спадщини А. Макаренка і контексті інноваційного розвитку освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 31, 89 – 97.
- Ковальченко, І. Д. (2003). *Методы исторического исследования*. Москва : Наука.
- Нагорных, Е. Е. (2002). *Метод ретроспекции и его объяснительные возможности. Мироззрение как социокультурный феномен*. Матер. Всеросс. науч. конф. Екатеринбург, 2002. URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3855](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3855)
- Попова, Т. Н. (2002). *Теоретические проблемы периодизации развития исторической науки и ее истории*. URL: [http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichny\\_Zbirnyk\\_5\\_2002.pdf](http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichny_Zbirnyk_5_2002.pdf).
- Сухомлинська, О.В. (2002). Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України*, 1, 37 – 54.
- Теория и методология истории: учебник для вузов. (2014). Волгоград: Учитель. URL: [ihaefe.org/files/publications/full/theory-metod-history.pdf](http://ihaefe.org/files/publications/full/theory-metod-history.pdf).

#### REFERENCES

- Volikova, M. (2015). Problema periodyzacii ta osvjoennja naukovo-publicystychnoji spadshhyny A. Makarenka i konteksti innovacijnogho rozvytku osvity. *Ljudynoznavchi studiji. Serija «Pedagoghika»*, 31, 89 – 97.
- Kovaljchenko, Y. D. (2003). *Metody ystorycheskogho yssledovanyja*. Moskva : Nauka.
- Nagornykh, E. E. (2002). *Metod retrospekcyu y eghe objasnyteljnye vozmozhnosty. Myrovozzrenye kak socyokuljturnyj fenomen*. Mater. Vseross. науч. konf. Ekaterynburgh, 2002. Retrieved from: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3855](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3855)
- Popova, T. N. (2002). *Teoretycheskye problemy peryodyzacyy razvytyja ystorycheskoj nauky y ee ystoryy*. Retrieved from: [http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichny\\_Zbirnyk\\_5\\_2002.pdf](http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichny_Zbirnyk_5_2002.pdf).
- Sukhomlynsjka, O.V. (2002). Periodyzacija pedaghoghichnoji dumky v Ukrajinі: kroky do novogho vymiru. *Zb. nauk. pr. do 10-richchja APN Ukrajinny*, 1, 37 – 54.
- Teoryja y metodologhyja ystoryy: uchebnyk dlja vuzov. (2014). Volghohhrad: Uchytelj. Retrieved from: [ihaefe.org/files/publications/full/theory-metod-history.pdf](http://ihaefe.org/files/publications/full/theory-metod-history.pdf).

Статтю подано до редколегії 10.01.2019 р.  
Рекомендовано до друку 31.01.2019 р.

**Наталія Салига,**

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

**Nataliya Salyha,**

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy, Vasyl Stefanyk Prekarpatation National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine) natalii58@ukr.net

УДК 37.015.31:172.15

**НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНІ МОТИВИ У ДІЯЛЬНОСТІ МИХАЙЛА БАЗНИКА**

**Анотація.** У статті висвітлено прогресивні ідеї національно-патріотичного виховання дітей і молоді в діяльності та творчій спадщині Михайла Базника. На основі аналізу педагогічної діяльності та творчої спадщини галицького педагога автор робить акцент на таких завданнях виховання сучасного молодого покоління, як: любов та повага до рідної мови, знання історії свого народу, його звичаїв і традицій тощо. Обґрунтовано важливість творчого доробку Михайла Базника, використання якого сприяє вдосконаленню педагогічного процесу, відповідає вимогам сьогодення. Сучасні дослідники усе частіше звертаються до надбань педагогічної думки 20-30-х років минулого століття. У цей період на перше місце виходять питання школи та освіти, розробляються теоретичні основи національної школи. І заслуга в цьому, в першу чергу, самовідданих трудівників на ниві освіти, які своєю працею сприяли національному поступові. Серед них – галицький педагог Михайло Базник, якому довелося пережити складні життєві обставини на чужині, важкі воєнні і повоєнні роки, примножувати багатовікову спадщину в царині національного виховання дітей та молоді. Відсутність дослідження із зазначеної теми в українській історико-педагогічній науці дало поштовх до поглибленого аналізу його педагогічної спадщини. Наукові погляди Михайла Базника в галузі педагогіки та психології, його плідна і невтомна праця і донині не поціновані належним чином. Михайло Базник відноситься до тих культурно-освітніх діячів Галичини, які сприяли культурному та освітньому розвитку народу.

**Ключові слова:** творча спадщина Михайла Базника, національно-патріотичне виховання, патріотичні почуття, національна школа, освіта, вчитель.

**NATIONAL-PATRIOTIC IDEAS OF MYKHAILO BAZNYK**

**Abstract.** The article highlights progressive ideas of the national-patriotic education of children and youth in activity and creative heritage of Mykhailo Baznyk. The analysis which is based on pedagogical activity and creative heritage of the Galician pedagogue let the author emphasize such tasks of educating modern young generation as: love and respect for the native language, knowledge of the history, customs and traditions of own people. There have also been proved the importance of M. Baznyk's creative work which contributes to the development of the pedagogical process and meets the present time demands. Modern scholars are increasingly turning to the achievements of pedagogical thought of 1920's and 1930's. During this period, the issues of school and education take the first place, and the theoretical foundations of the national school are being developed. The credit for this goes, first of all, to selfless laborers in the field of education whose work contributed to the national progress. These include the Galician pedagogue Mykhailo Baznyk who managed to survive the difficult living conditions in a foreign country, hard war and postwar years and to multiply the centuries-old legacy in the field of national education of children and youth. The lack of research on this topic in the Ukrainian historical and pedagogical science gave impetus to an in-depth analysis of his pedagogical heritage. The scientific views of Mykhailo Baznyk in the field of pedagogy and psychology, his fruitful and tireless work aren't duly recognized. Mykhailo Baznyk belongs to those cultural and educational figures of Galicia who contributed to the cultural and educational development of the people.

**Keywords:** creative heritage of Mykhailo Baznyk, national-patriotic education, patriotic feelings, national school, education, teacher.

**ВСТУП**

**Постановка проблеми.** Сучасні дослідники усе частіше звертаються до надбань педагогічної думки 20-30-х років минулого століття. У цей період на перше місце виходять питання школи та освіти, розробляються теоретичні основи національної школи. І заслуга в цьому, в першу чергу, самовідданих трудівників на ниві освіти, які своєю працею сприяли національному поступові. Серед них – галицький педагог Михайло Базник, якому довелося пережити складні життєві обставини на чужині, важкі воєнні і повоєнні роки, примножувати багатовікову





спадщину в царині національного виховання дітей та молоді. Відсутність дослідження із зазначеної теми в українській історико-педагогічній науці дало поштовх до поглибленого аналізу його педагогічної спадщини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Михайла Базника недостатньо досліджені. Життєвий шлях та творчий доробок галицького просвітянина вперше подається у дослідженнях В. Вериги, В. Олійника, І. Пелипейка, Ф. Погребенника та Я. Погребенник. Їхні напрацювання містять чимало цінної інформації із зазначеної проблеми.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Мета статті – розкрити творчу спадщину Михайла Базника в контексті сучасних педагогічних ідей, охарактеризувати його як педагога, активного громадського діяча, проаналізувати його педагогічні погляди та просвітницьку діяльність.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** теоретико-методологічний та ретроспективний аналіз наукових джерел і теоретичних положень означеної проблеми.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Влітку 2019 року виповниться 130 років з дня народження Михайла Базника (1889-1976) учителя галицької школи, члена Українського педагогічного товариства у Львові, учасника визвольних змагань, автора багатьох праць з проблем виховання і навчання, методиста, директор чотирикласної народної школи.

Михайло Базник народився 3 червня 1889 р. в с. Целіїв Гусятинського району Тернопільської області у селянській родині. Навчався в Тернопільській гімназії, а упродовж 1908-1912 рр. – в українській учительській гімназії в м. Заліщики. Вчительську діяльність розпочав у с. Верволинцях, а згодом – і в Лисівцях Заліщицького повіту (1913-1914 рр.). Все життя присвятив Михайло Базник учительській та громадській діяльності.

Михайло Базник був засновником і директором української чотирикласної народної школи у Копичинцях. Вчив і виховував дітей в душі любові до свого народу, його національних звичаїв і традицій. Виступаючи у 1923 р. з нагоди завершення навчального року, він говорив: «Лише українська школа, українське вчителство виховує українських дітей на справжніх і свідомих громадян українського народу» (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 25). У цей період він друкує статті у педагогічних часописах («Учительське слово», «Життя і знання», «Шлях навчання і виховання», «Добробут»), де відстоює право українців на рідну мову та національну школу.

Через виразну проукраїнську позицію Михайлові Базнику заборонили працювати в школах Галичини. Сім'я змушена була виїхати в с. Вронів на Познаньщину (1925-1930), де Михайло Якович працював директором початкової школи, а дружина – вчителькою. Як згадує їх донька, Ярослава, «скривджені польсько-шляхетською владою, відірвані від України, батько і мати любили своїх учнів, у приятні жили з їх батьками-селянами – вони були не винні у тому, українці в польській державі, на своїй споконвічній землі зазнавали утисків і приниження. Так мої батьки ділили своє серце між українськими і польськими дітьми. Вони були гуманістами, вихованими на високих патріотичних ідеалах свого народу, за волю якого мій батько воював у лавах Української Галицької Армії» («Український альманах. Об'єднання українців у Польщі», 1997, с. 394).

У 20-30-х роках минулого століття Михайло Базник уже засобом друкованого слова боровся за українську національну школу. На сторінках львівської преси були опубліковані такі його праці, як: «Кіно на услугах шкільного навчання» (1927), «Нові (модерні) шляхи сучасного виховання і навчання» (1927), «Самодіагноз вчителя», «Педологія основа виховання і навчання» (1928), «Кершенштейнерівське розуміння творчої школи» (1928), «Народна школа і вибір звання» (1930). Підготував до друку статтю «Методи педагогічних досліджень» та підручник «Вибір звання. Практичний підручник для школи і дому». На жаль, в силу не залежних від автора причин він не був надрукований.

Польським властям не подобалась активна громадська діяльність вчителя-українця, і Михайло Базник переселився на Гуцульщину. Будучи завідувачем райпедкабінету м. Косова, часто виступав з доповідями на нарадах учителів. Ось як згадує свого колегу методист Косівського району Ігор Пелипейко: «Михайло Базник був взірцем учителя дорадянської школи: бездоганно ввічливий, акуратний, витриманий, точний до педантичності. Не пам'ятаю випадку, коли б він підвищив голос, дозволив собі піддатися емоціям. Це була людина високої культури» (Пелипейко І., 2001, с. 2).

Все свідоме життя в серці М. Базник цікавився творчістю Лесі Українки, якій присвятив свої статті та доповіді («Свято Лесі Українки» (1938), «Леся Українка – національний співець» (1943)). Особливо глибоко він відчував національну ідею творчості поетеси. «Національна ідеологія Лесі Українки» – це у нас зовсім щось нове, – писав Михайло Базник. На місце пацифізму поставила вона ідею войовничого націоналізму. Цей націоналізм був для неї самоціллю, він не шукав жодного виправдання» (Із статті «Свято Лесі Українки». Автограф, Косів, кінець березня 1938 р.) (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 38).

Працюючи вчителем української мови та літератури, Михайло Базник прагнув привити своїм вихованцям любов до рідної літератури, сформувати почуття національної гордості. Він часто розповідав учням про творчість Лесі Українки, Т. Шевченка, І. Франка, цитував напам'ять їхні твори. У промові на Шевченківському святі 1922/1923 навчального року в Копичинцях Михайло Базник закликав молодь: «Шевченко домагається від нас праці над власною освітою і освітою всього народу, бо тільки освічений народ може постояти за своє право на життя. Українські діти і українська молодь мусять слухати цього голосу і здобувати знання, щоб знанням послужити народові у слушний час. Через освіту український народ поставить себе у ряди інших культурних



народів і прискорить хвилину, щоб виконати останню частину Заповіту – у великій, вольній, новій сім'ї пом'янути Тараса добрим і грімким на весь світ словом» (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 15).

Галицький просвітянин закликав молодь бути голосом дзвона, що будить усіх зі сну. Він і сам був справжнім дзвонарем, бо закликав любити свій народ, дбати про нього.

Високо цінив Михайло Базник національного генія І. Франка: «Франко не був офіційним учителем-вихователем, а проте про ніякого з наших національних велетнів не зможемо з таким правом сказати, як про нього: «Великий учитель» (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 36).

Домінуючою ідеєю педагогічної системи Михайла Базника була народність. Як прихильник національної системи освіти він прагнув відповісти на питання: якою має бути українська школа, якими засобами і шляхами її будувати. Він довів, що в процесі навчання і виховання в національній школі повинна формуватись національна свідомість, без якої неможливий повноцінний внутрішній світ людини-громадянина. «Теперішня школа, – писав М. Базник, – повинна в руках українського учительства переіменуватись з навчаючої інституції в школу виховання характеру й національної свідомості» (Базник М., 1922, с. 2).

Аналізуючи зарубіжні педагогічні системи, Михайло Базник розглядав українську педагогіку як невід'ємну складову європейської педагогічної думки, бачив їх нерозривний взаємозв'язок, висловлював думки щодо організації народного виховання в Україні, прагнув адаптувати їх до українських реалій. Учений був переконаний, що єдиний шлях до національного добробуту і культури веде через свою рідну школу. «Необхідно поставити школу практично так, – писав він, – щоб вона з крові й кости була нашою рідною, не відбігала далеко від нашої національної традиції, а при цьому стояла на відповідному високому рівні новітньої школи сучасних культурних народів, щоб наша педагогіка, не нехтуючи скарбами національної душі і культури, могла вільно і з користю асимілювати великі здобутки модерної наукової педагогіки освіченого людства» (Базник М., 1922, с. 2).

На основі аналізу виховної практики досліджень українських і зарубіжних вчених Михайло Базник утверджується в думці, що національні цінності формуються в процесі розвитку особистості, набуття нею соціального досвіду, а успіхи школи у вихованні забезпечуються єдністю народної і наукової педагогіки, вітчизняної та світової. Національне виховання педагог розглядав як природну потребу нації, а мету і завдання бачив у «витворенні найзагальніших виховних ідеалів» («Тестові проби в школі». Рукопис ) (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 12).

Як просвітителю вірив М. Базник у всемогутність людського розуму, вважав, що саме від освіти залежить і економічний, культурний розвиток народу, його матеріальний добробут: «Народ, який має багато освічених одиниць, буде освіченим, або інакше кажучи, культурним народом» (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 13).

Чільне місце в творчому доробку педагога займає образ народного вчителя, який повинен любити дітей і свою професію, бути хорошим фахівцем, любити рідну мову, історію, добре знати народні звичаї і традиції, впливати на формування національної свідомості українців. М. Базник писав, що праця народного вчителя вкрай важка і багатогранна, бо «поза школою на нього чекає багато праці: читальня «Просвіти», фінансова інституція, кооперативна спілка, кадри неграмотних, «Січі» й «Соколи», читальні й церковні хори і т.д. виглядають допомоги свого вчителя, щоб рятуватися від смерті» (Базник М., 1922).

Турбуючись про відсутність літератури з психології, М. Базник у «Передньому слові до праці «Педологічні дослідження в школі» на поч. 20-х років минулого століття писав: «Маючи на увазі багату педагогічну літературу в галузі експериментальної психології на Заході і ті проблеми виховання, що їх там уже вирішила шкільна практика з одного боку і вбогість української педагогічної літератури з другого та обстаючи точку зору, що кожна навіть найдрібніша праця українською мовою в галузі експериментальної психології є певним надбанням для української педагогічної літератури і рідного шкільництва – я не завагався видати цю працю друком» (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 13). На жаль, ця праця так і не була надрукована.

Михайло Базник був глибоким знавцем людей, що дало йому можливість сказати нове слово в галузі цілого ряду психологічних знань, наблизити своє педагогічне вчення до педагогічної практики. Вчений писав про необхідність звернути свої погляди до вивчення психології дитини. «На наших очах твориться нова наука про дитину, педологія, що ставить собі за мету обстежити дитину у її фізичних, розумових і моральних виявах. Вона, ця наука разом з тим стверджує, що лише точне вивчення вихованця може дати в результаті раціональне виховання і навчання», – писав М. Базник у статті «Тестові проби в школі» (Рукопис. Целіїв, 1921, червень-липень) (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 12). Про колосальну роботу над цією працею свідчать експериментальна таблиця тестів та список використаної літератури з тринадцяти прізвищ польських авторів 20-х років з питань педології, експериментальної психології, педагогіки, психологічної педагогіки, шкільництва (Архів музею освіти Прикарпаття, с. 12). На думку Михайла Базника, вчитель, який втрачає психологічний контакт з дітьми, не має морального права працювати з ними.

Як і інші українські просвітителі, галицький просвітянин писав про необхідність психологічної підготовки дітей до праці. За його переконанням, саме в праці людина має найбільше можливостей реалізувати себе, тим самим принести користь народові. Працю, інтереси і задатки до неї педагог ставить у пряму залежність, маючи на увазі працю за покликанням. Винятково важливим є положення вченого про те, що праця є джерелом морального становлення дитини, а вчитель повинен так організувати роботу, щоб «особистою працею дитини виховувати і розвивати в ній самостійність, силу волі енергію, фізичні і моральні сили» (Базник М.,



1927, с.14). Коли на початку 60-х років ХХ ст. в педагогіці жваво обговорювались питання вибору професії, профорієнтаційної роботи, то галицький сільський вчитель ще в 1930 р. надрукував цю статтю.

Останні роки свого життя Михайло Базник жив у Києві, постійно цікавився педагогічними проблемами, редагував раніше написані статті, готував нові розробки в галузі педагогіки та методики навчання, прагнув деякі з них опублікувати. Педагогічні погляди Михайла Базника значно випереджали свій час. А хто випереджає час і робить усе не так, як було до цього, того карають. Так траплялося з багатьма особистостями. Так сталося і з Михайлом Базником. Жодної із своїх праць у післявоєнний період Михайло Базник не зміг опублікувати, не зміг оприлюднити власного бачення шляхів розвитку школи.

Як згадує його дочка Ярослава, Михайло Базник часто перечитував книжки із своєї бібліотеки, «не раз линув думкою у рідний край на Поділля, де жила його родина, яка постраждала в часи сталінського терору, розповідав про події Першої світової війни, визвольні змагання в лавах УГА. Перед очима проходили роки вимушеного перебування на чужині, вчителювання на Гуцульщині, якій віддав стільки років самовідданої праці і щирої любові. З кожним роком і днем усвідомлював, що вічний спочинок знайде на берегах Дніпра біля могили своєї дружини» («Український альманах. Об'єднання українців у Польщі», 1997, с. 395).

Помер Михайло Базник 6 жовтня 1976 року в Києві. Похований на Байковому кладовищі.

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

Наукові погляди Михайла Базника в галузі педагогіки та психології, його плідна і невтомна праця і донині не поціновані належним чином. Михайло Базник відноситься до тих освітніх діячів, які сприяли культурному та освітньому розвитку народу. Ті погляди, які він висловлював ще на початку ХХ ст. щодо реалізації питань національної школи, перекликаються із запитамі сучасних педагогів. А тому необхідно повернути національній педагогіці ім'я і славу невтомного сподвижника народної освіти.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

Архів музею освіти Прикарпаття. Інв. № 2195.

Базник, М. (1927). Нові модерні шляхи сучасного виховання і навчання. *Шлях навчання і виховання*. Львів, 11, 11-15.

Базник, М. (1922). Під новий рік. *Учительське слово*. 11, Листопад-грудень.

Верига, В. (1993). *Там, де Дністер круто в'ється: історичний нарис виховно-освітньої політики в Галичині на прикладі учительської семінарії та гімназії в Заліщиках, 1899-1939*. 2-е вид., випр. Львів : Каменяр.

Пелипейко, І. (2001). Косів: Люди і доли. *Краєзнавчий довідник*. Косів: Писаний камінь, 91-92.

*Український альманах. Об'єднання українців у Польщі*. (1997). Варшава. 392-395.

### **REFERENCES**

Arkhyv muzeju osvity Prykarpattja. Inv. № 2195.

Baznyk, M. (1927). Novi moderni shlyakhy suchasnogho vykhovannja i navchannja. *Shljakh navchannja i vykhovannja*. Ljviv, 11, 11-15.

Baznyk, M. (1922). Pid novyj rik. *Uchyteljsjke slovo*. 11, lystopad-ghrudenj.

Verygha, V. (1993). *Tam, de Dnister kruto v'jetsja: istorychnyj narys vykhovno-osvitnjoji polityky v Ghalychyni na prykladi uchyteljskoji seminariji ta ghimnaziji v Zalishhykakh, 1899-1939*. 2-e vyd., vypr. Ljviv : Kamenjar.

Pelypejko, I. (2001). Kosiv: Ljudy i doli. *Krajeznavchij dovidnyk*. Kosiv: Pysanyj kaminj, 91-92.

*Ukrainskij aljmanakh. Ob'jednannja ukrajinciv u Poljszhi* (1997). Varshava. 392-395.

Статтю подано до редколегії 12.01.2019 р.

Рекомендовано до друку 01.02.2019 р.

**Оксана Самойленко,**

кандидат педагогічних наук,  
докторант кафедри педагогіки,  
Житомирський державний університет  
імені Івана Франка  
(Житомир, Україна)

**Oksana Samoilenko,**

PhD in Education,  
doctoral student of the chair of pedagogy,  
Zhytomyr Ivan Franko State University  
(Zhytomyr, Ukraine)  
*samoilenckooxana@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-2305-4111

УДК 374.7 «71» (4)

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДОСВІД СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

**Анотація.** Сучасний світ постулює тенденцію до неперервності в освіті дорослих, тривалості впродовж життя. Питання освіти дорослих на часі в освітній політиці країн європейської співдружності: вона виступає чинником підвищення якості життя громадян. Україна з її прагненням стати повноправним членом Європейського Союзу потребує вивчення досвіду європейських країн щодо освіти дорослих задля його екстраполяції. Словацька Республіка в цьому контексті може виступити орієнтиром для впровадження реформ у вітчизняну сферу освіти дорослих.

Метою статті є аналіз тенденцій розвитку освіти дорослих на початку ХХІ століття у Словацькій Республіці на тлі європейського досвіду. Методи дослідження: на основі аналізу та систематизації статистичної інформації, нормативно-правових документів, теоретичних напрацювань словацьких науковців здійснено узагальнення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці на початку ХХІ століття.

Виявленні в ході дослідження тенденції розвитку освіти дорослих на початку ХХІ століття показують суспільну затребуваність у адаптації наявного освітнього контенту до модерних викликів сьогодення. Досвід Словацької Республіки підтверджує ефективність євроінтеграційної спрямованості розвитку освіти дорослих у політиці підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

**Ключові слова:** неперервна освіта, освіта дорослих, тенденції розвитку, глобальне освітнє інноваційне середовище.

## DEVELOPMENT TRENDS FOR ADULT EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY: THE EXPERIENCE OF THE SLOVAK REPUBLIC

**Abstract.** The modern world postulates the tendency towards continuity in adult education, life expectancy. The question of adult education in time in the educational policy of the countries of the European Commonwealth: it acts as a factor in increasing the bone of life of citizens. Ukraine, with its aspirations to become a full member of the European Union, needs to study the experience of European countries in adult education in order to extrapolate it. In this context, the Slovak Republic can serve as a benchmark for introducing reforms into the domestic adult education field.

The purpose of the article is to analyze the trends of adult education at the beginning of the XXI century in the Slovak Republic against the backdrop of European experience. Methods of research: on the basis of analysis and systematization of statistical information, normative legal documents, theoretical developments of Slovak scholars, a generalization of trends in the development of adult education in the Slovak Republic at the beginning of the 21st century.

Identified during the study of trends in the development of adult education in the early 21st century show the public demand in adapting the existing educational content to the modern challenges of the present. The experience of the Slovak Republic confirms the effectiveness of the Eurointegration orientation of adult education development in the policy of increasing the competitiveness of a specialist in the labor market.

**Keywords:** continuous education, adult education, development tendencies, global educational innovation environment..

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** Сучасний світ постулює тенденцію до неперервності в освіті дорослих, тривалості впродовж життя. Неперервна освіта дорослих у країнах європейського простору розглядається як засада активного навчання, яке не ґрунтується винятково на передачі знань, а, навпаки, фокусується на реальному досвіді дорослої людини, визнаючи цінність знань та умінь, відповідно до набутих. «Країни-члени ЄС більше не



можуть існувати без ефективної системи освіти дорослих, інтегрованої у стратегію навчання протягом усього життя, що забезпечує учасникам дедалі ширші можливості виходу на ринок праці, поліпшення соціальної інтеграції та підготовку до «активного старіння» у майбутньому», – зазначають науковці (Petrides L., & James C., 2008). Це не «безперервна» школа, а освітня система, яка чергується з періодами праці, професійного становлення, активних життєвих циклів та періодами особистої неактивності дорослої людини. Неперервна освіта дорослих – це освітній процес, який триває все життя, у якому важливу роль відіграє інтеграція індивідуальних та соціальних планів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання освіти дорослих на часі в освітній політиці країн європейської співдружності, підтвердженням чого є визначення її пріоритетності у Стратегії розвитку Європейського Союзу «Європа 2020» (Europe 2020, 2010). Вітчизняні та зарубіжні науковці не залишаються осторонь модерних освітніх тенденцій і аналізують їх у перспективі змін інновацій, технологій та прогнозів (В. Андрущенко, О. Аніщенко, О. Вовк, І. Зязюн, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Кремень, Л. Лук'янова, Л. Сігаєва, В. Шинкаренко, О. Шапочкіна та ін.).

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – проаналізувати тенденції розвитку освіти дорослих на початку XXI століття в контексті досвіду європейських країн, зокрема Словачької Республіки.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** на основі аналізу та систематизації статистичної інформації, нормативно-правових документів, теоретичних напрацювань словацьких науковців здійснено узагальнення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словацькій Республіці на початку XXI століття.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Словацька Республіка як країна-член європейської співдружності має особливий досвід розвитку освіти дорослих з урахуванням напрацювань у сфері освітньої політики Європейського Союзу. Для України цей досвід цікавий у контексті наближеності процесів суспільно-політичного, культурного та економічного характеру до реалій становлення Словаччини як європейської держави (2004). Аналіз практики розвитку освіти дорослих за останні п'ятнадцять років у цій країні показує стрімкість її формування як ефективного соціального інституту забезпечення професійної самореалізації дорослої людини.

Зважаючи на етапи розвитку освіти дорослих у Словаччині, трансформацію змісту та цілей освіти дорослих у країнах Європейського Союзу, основною тенденцією розвитку освіти дорослих на початку XXI століття визначено євроінтеграційну спрямованість освіти загалом і освіти дорослих зокрема. Глобалізація, інтернаціоналізація та інформатизація суспільних процесів призвели до появи своєрідних трендів в освіті дорослих, зокрема:

1. Поява глобального інноваційного освітнього середовища, яке створює знання негайно, у режимі реального часу. Цей вид контенту називають відкритим освітнім ресурсом (ВОР).

Володіючи необмеженим поширенням і доступністю технології, ВОР має значний потенціал для створення спільноти користувачів, які використовують, діляться і постійно доповнюють відкриті освітні ресурси інформацією, удосконалюючи тим самим зміст освіти (Benkler Y., 2005). Цей процес двосторонньо спрямований: створення інформаційно-насиченого контенту дозволяє підтримувати ВОР у актуальному стані і створювати нові відкриті освітні ресурси (Petrides L., & James C., 2008). Перевага ВОР як джерела змісту освіти полягає в тому, що спільні тимчасові робочі групи (ad-hoc групи), які беруть участь у регулярному і змістовному насиченні ВОР, ефективніше працюють, аніж автори, які працюють одноосібно. Окрім того, ВОР можуть містити особисті рекомендації, відображають ціннісні орієнтації та практичний досвід авторів. У цьому сенсі відкриті освітні ресурси соціальні і сприяють розвитку освіти дорослих, перетворюються вже на масові відкриті онлайн-курси (Massive open online course – MOOC).

Відкриті інтернет-джерела анонсують, що MOOC дозволяють пройти навчання у викладачів провідних світових університетів – людей, які мають вагу в академічному світі, влитися в мультинаціональну студентську групу (на дискус-форумах), отримати документ, що підтверджує успішне проходження всього курсу. Найбільші онлайн-платформи викладають відеоматеріали та проводять оцінювання отриманих знань. Різниця в тому, які саме курси пропонуються, хто і як їх читає («Популярні платформи онлайн-курсів (MOOC)»).

2. Розширення можливостей неформальної та інформальної освіти, які виявилися реакцією на поширення в суспільстві тенденції до зміни парадигми навчання з «людини, яка багато знає», до парадигми «людини з орієнтацією на цінність освіти як провідного виду діяльності в структурі власного способу життя» (Укис Ю., 2005). Це пов'язано з необхідністю розв'язання проблеми невідповідності наявних систем освіти розвитку інформаційного суспільства і виникненням у наукових колах сумнівів у необхідності систематизованої передачі знань, умінь і цінностей.

Реалізація можливостей неформальної та інформальної освіти дорослих вимагає нової стратегії освіти, заснованої на її ефективності, зумовленої:

1) високим ступенем мотивації дорослого, тому що спонукальні причини до продовження навчання приховані не стільки в зовнішніх примусових умовах, скільки у внутрішніх імпульсах людської особистості, якими можуть бути інтеріоризовані, осмислені і прожиті зовнішні чинники;

2) цілеспрямованістю, свідомістю навчальної діяльності дорослого, що базується здебільшого на самостійному навчанні;

3) цілями навчання;



- 4) гнучкістю, яка необхідна для задоволення різноманітних індивідуальних потреб дорослих через використання аудіо- і відеозасобів, друкованої продукції як варіативних форм зв'язку з учнями;
- 5) відносно невисокою платою за навчання (порівняно зі школами, закладами вищої освіти та ін.);
- 6) гнучкою системою фінансування неформальної освіти.

Сучасне бачення особливостей неформальної освіти дорослих представлено на сайті Європейської асоціації освіти дорослих: «Спеціально організована діяльність зі сприяння процесу, у межах якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей; розвиток умінь і способів їх вираження» (Нежинська О. О., 2017).

Тому неформальна освіта дорослих у Словаччині розглядається як будь-який вид організованої і систематичної діяльності, що не збігається з діяльністю шкіл, університетів та інших закладів освіти, що входять до складу формальної системи освіти; як така, що здобувається у післяробочий час в освітніх закладах, клубах, гуртках і зазвичай не передбачає отримання офіційного документа. Розвиток теорії неформальної та інформальної освіти у Словацькій Республіці здійснюється з урахуванням принципів її організації, визначених «Меморандумом неперервної освіти» країн Європи («Меморандум неперервного образования Европейского Союза»):

- нові базові знання та навички для всіх як гарантія загального неперервного доступу до освіти з метою отримання і оновлення навичок, необхідних для включення в інформаційне суспільство;
- збільшення інвестицій у людські ресурси, що ставить за мету підняти престиж і позначити пріоритет найважливішого для Європи надбання – людей;
- інноваційні методики викладання і навчання для системи неперервної освіти «завдовжки і завширшки» в житті, за допомогою яких дорослий учень перестає бути пасивним реципієнтом інформації, а викладачі перетворюються на консультантів, наставників і арбітрів;
- нова система оцінки отриманої освіти, покликана докорінно змінити підходи до визнання результатів навчальної діяльності у сфері неформальної та інформальної освіти;
- розвиток наставництва і консультування, які сприяють забезпеченню вільного доступу до інформації про освітні можливості в просторі Європи;
- наближення освіти до дорослого учня за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів, а також інформаційних технологій.

У Словаччині неформальна освіта дорослих представлена діяльністю громадських (Асоціація навчальних закладів для дорослих у Словацькій республіці (AIVD SR), Асоціація університетів третього віку (ASUTV), Асоціація тренерів та консультантів з кар'єри (ALKP), Асоціація працедавців та фахових організацій Словацької республіки (AZZZ SR), Платформа організацій неурядового розвитку (MVRO), Спілка працедавців Словацької республіки (RUZ), Словацька академічна асоціація з навчання впродовж життя (SAACV), Словацька академічна асоціація з міжнародного співробітництва (SAAIC), Асоціація з кар'єрного розвитку та порадиництва (ZPKPRK)) та державних (Державний інститут професійної освіти (SAAIC), Національне агентство Erasmus+) інституцій. Метою їх практик є «розробка ефективних методів навчання дорослих у контексті неперервної ціложиттєвої освіти» (Николенко Л.). Акцент у системі неформальної освіти Словацької республіки робиться на дорослому учневі, якому слід надати найширшу пропозицію перспектив навчання та засобів його забезпечення.

3. Посилення ролі організації, відповідальних за сертифікацію результатів навчання. Онлайн-освіта перебирає на себе функції стандартних навчальних закладів. А значить, буде запозичувати і відповідні стандарти: класифікацію і ранжування освітніх центрів. Якість викладання і працю спеціалістів у галузі освіти дорослих експерти оцінюватимуть за низкою показників, формуючи об'єктивні рейтинги. У такому разі сертифікати курсів з сумнівного папірця перетворюються на доказ отриманих знань: із часом вони стануть рівноцінними результатами іспитів закладів вищої освіти. Провайдери освітніх курсів будуть змушені ретельніше добирати лекторів і дбати про свою репутацію.

Словацька Республіка має досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти через систему валідації – процес ідентифікації, визнання та сертифікації попереднього навчання, який спрямований на те, щоб надати можливість дорослій людині (індивіду) визнати свої компетенції незалежно від того, як, де і коли було раніше здобуто освіту, отримано вміння та навички певної кваліфікації. У цьому процесі знання, здобуті в різних контекстах, стають видимими, ідентифікованими, оціненими та прийнятими: офіційне визнання надається. У сфері освіти і підготовки компетентності визнаються відповідно до кваліфікаційних вимог або навчальної програми, тоді як у процесі життєзабезпечення валідація приводить до підвищення заробітної плати або виконання більш відповідальних, вимогливих і складних обов'язків (Мелешко І.В., 2018, с. 24).

Метою валідації результатів неформальної та інформальної освіти є (Detko J, Fonodovb I., Gbillovb L., Klempovb M. Lasz A., prlbk T., 2016):

- сприяння мобільності фахівців на ринку праці, надаючи особам доступ до навчання та визнання набутих знань, умінь та компетенцій;
- підвищення ефективності освіти та навчання за допомогою забезпечення рівного доступу до освіти;
- підвищення рівності можливостей для дорослих у досягненні визнання їх компетенцій, незалежно від того, де вони їх набули і, у цьому контексті, підтримка уразливих груп населення, безробітних, людей поважного віку та ін.;



- стимулювати навчання протягом усього життя через забезпечення прогресивної перевірки набутих знань, навичок та інших компетенцій;

- забезпечення викликів демографічних змін та ін.

Питання визнання результатів неформальної та інформальної освіти у Словацькій Республіці постало у зв'язку із формуванням Радою Європейського Союзу Рекомендацій щодо валідації результатів неформальної та інформальної освіти (20 грудня 2012 року) – validation of non-formal and informal learning (VNIU) («Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning»). У динамічно змінюваних умовах ринку праці кожен елемент системи освіти дорослих повинен бути готовим гнучко реагувати на зміни: дорослий учень (часто на посаді працівника чи пошукача роботи), педагог/андрагог, навчальні заклади (як провайдери освітніх послуг), працедавець та служба зайнятості (як складники професійної зайнятості дорослого).

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Виявленні в ході дослідження тенденції розвитку освіти дорослих на початку XXI століття показують суспільну затребуваність у адаптації наявного освітнього контенту до модерних викликів сьогодення. Досвід Словацької Республіки підтверджує ефективність євроінтеграційної спрямованості розвитку освіти дорослих у політиці підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Адаптація позитивного досвіду освіти дорослих Словаччини до вітчизняних реалій уможлиблює наміри України стати повноправним членом Європейського Союзу, у якому освіта дорослих визнається ключовим чинником підвищення якості життя громадян. Тому перспективним вважаємо дослідження напрямів екстраполяції словацького досвіду для розвитку освіти дорослих в Україні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Benkler, Y., (2005). *Common wisdom: Peer production of educational materials*. Utah: COSL Press, Utah State University. URL: [http://www.benkler.org/Common\\_Wisdom.pdf](http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf)
- Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Oficial Journal 2012/C 398/01. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398>
- Detko, J, Fonodová, I., Gállová, L., Klempová, M. Lasz, A., Šprlák, T., (2016). *Validácia výsledkovneformálneho vzdelávania a informálneho učenia SAV SR*. Bratislava, november. 70 s.
- Europe 2020, (2010). *A strategy for smart sustainable and inclusive growth*: [online]. European Commission. Access Mode: URL: [https://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](https://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm).
- Petrides, L., & Jimes, C. (2008b). Travel well open educational resources: A presentation of ongoing research. *Powerpoint presentation at i Summit*. Sapporo, Japan. August.
- Абдулкеримов, И. З., (2011). Факторы и условия развития интеграционных процессов на рынке образовательных услуг. *Региональные проблемы преобразования экономики*, 2 (28), 286-292.
- Мелешко І.В., (2018). Визнання результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії: особливості і механізми. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск LXXXII. Том 1. 23-26.
- Меморандум неперервного образования Европейского Союза*. URL: [http://www.znanie.org/jornal/n1\\_01/neprepriv\\_obraz.html](http://www.znanie.org/jornal/n1_01/neprepriv_obraz.html)
- Нежинська О. О., (2017). *Основи коучингу : навчальний посібник*. Київ ; Харків : ТОВ «ДИСА ПЛЮС».
- Николенко Л. *Образование взрослых в Швеции*. URL <http://www.pandia.ru/text/78/006/38343.php>
- Популярні платформи онлайн-курсів (МООС)*. URL: [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/distance-learning/37601](http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/37601)
- Укис Ю. А., (2005). Роль неформальных институтов в переходной экономической системе. (Кандидатская диссертация). Харьков.

### REFERENCES

- Benkler, Y., (2005). *Common wisdom: Peer production of educational materials*. Utah: COSL Press, Utah State University. Retrieved from: [http://www.benkler.org/Common\\_Wisdom.pdf](http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf)
- Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Oficial Journal 2012/C 398/01. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398>
- Detko, J, Fonodová, I., Gállová, L., Klempová, M. Lasz, A., Šprlák, T. (2016) *Validácia výsledkovneformálneho vzdelávania a informálneho učenia SAV SR*. Bratislava, november. 70.
- Europe 2020, (2010). *A strategy for smart sustainable and inclusive growth*: [online]. European Commission. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](https://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm).
- Petrides, L., & Jimes, C. (2008b). Travel well open educational resources: A presentation of ongoing research. *Powerpoint presentation at i Summit*. Sapporo, Japan, August.
- Abdulkerimov, Y. Z., (2011). Faktory i usloviya razvitiya integratsionnykh protsessov na rynke obrazovatelnykh uslug. *Regionalnye problemy preobrazovaniya ekonomiki*. 2 (28), 286-292.
- Meleshko, I.V., (2018). Vyznannia rezultativ neformalnoi osvity doroslykh u Finliandii: osoblyvosti i mekhanizmy. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*. Vypusk LXXXII. Vol. 1. 23-26.
- Memorandum nepreprivnogo obrazovaniya Yevropeyskogo Soyuza*.. Retrieved from: [http://www.znanie.org/jornal/n1\\_01/neprepriv\\_obraz.html](http://www.znanie.org/jornal/n1_01/neprepriv_obraz.html)
- Nezhynska, O. O., (2017). *Osnovy kouchynhu : navchalnyi posibnyk*. Kyiv ; Kharkiv : TOV «DISA PLU».
- Nykolenko, L. *Obrazovanie vzroslykh v Shvetsii*. Retrieved from: <http://www.pandia.ru/text/78/006/38343.php>
- Populiarni platformy onlain-kursiv (MOOC)*. Retrieved from: [http://osvita.ua/abroad/higher\\_school/distance-learning/37601](http://osvita.ua/abroad/higher_school/distance-learning/37601)
- Ukys, Yu. A., (2005). Rol neformalnykh institutov v perekhodnoy ekonomicheskoy sisteme. (Candidate's thesis). Kharkov.

Статтю подано до редколегії 19.04.2019 р.

Рекомендовано до друку 10.05.2019 р.



**Ніна Слюсаренко,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології,  
Херсонський державний університет  
(м. Херсон, Україна)

**Nina Slyusarenko,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Pedagogy and Psychology,  
Kherson State University  
(Kherson, Ukraine)  
*ninaslyusarenko@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-9215-5936

**УДК 371.2**

## **ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

**Анотація.** У статті наголошено, що на початку третього тисячоліття проблема освіти учнів сільських шкіл почала виходити далеко за межі освітянської галузі, оскільки згорання діяльності сільських малокомплектних шкіл може призвести до «вимирання» села.

Поставлено за мету проаналізувати проблеми організації профільного навчання в малокомплектних школах України початку ХХІ століття. З цією метою використано такі методи дослідження: аналіз джерельної бази з проблеми дослідження; понятійно-термінологічний аналіз, синтез та порівняння різних трактувань поняття «малокомплектна школа»; вивчення вітчизняного досвіду організації профільного навчання молодого покоління та шляхів його вдосконалення.

Виявлено, що термін «малокомплектна школа» в науковому обігу використовується впродовж багатьох десятиліть, переважно стосовно сільських початкових шкіл, де вчителів менше, ніж класів, і кожен учитель працює одночасно з двома чи кількома класами, або неповних середніх та середніх шкіл з малою наповнюваністю класів чи відсутністю деяких класів.

Проаналізовано нагальну для сільської школи проблему організації профільного навчання учнів та шляхи її вирішення (налагодження взаємодії між різними загальноосвітніми навчальними закладами; надання особливого значення опорним профільним школам; створення в опорних профільних школах належних умов для реалізації навчальних програм профільного навчання за кількома напрямками та ін.).

Акцентовано на необхідності збільшення уваги до сільської (в тому числі малокомплектної) школи та детального її вивчення, до здобутків сільських шкіл України щодо організації трудової підготовки учнів у попередні історичні періоди. Зроблено висновок, що пошук шляхів удосконалення діяльності малокомплектних шкіл, відродження традицій виробничого навчання і трудового виховання в них сільської молоді є перспективним для подальшого наукового пошуку.

**Ключові слова:** малокомплектна школа, сільська малокомплектна школа, опорна профільна школа, виробниче навчання, профільне навчання.

## **PROBLEMS OF ORGANIZING PROFESSION-ORIENTED EDUCATION IN UNGRADED SCHOOLS OF UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY**

**Abstract.** The article states that at the beginning of the third millennium, the problem of education of rural school pupils began to go far beyond the educational sphere, since the curtailment of rural ungraded schools could lead to «the extinction» of the village.

The goal is to analyse the problems of organization of profession-oriented education in ungraded schools of Ukraine at the beginning of the XXI century. For this purpose, the following research methods have been used: the analysis of the source base concerning the research problem; the conceptual and terminological analysis, synthesis and comparison of different interpretations of the concept of «an ungraded school»; the study of domestic experience in organizing profession-oriented education of the younger generation and ways to improve it.

It has been found that the concept «an ungraded school» has been used in scientific research for many decades, mainly for rural primary schools where teachers are less than classes, and each teacher works with two or more classes, or incomplete secondary schools or secondary schools with low filling capacity classes or lack of some classes.

The problem of organizing profession-oriented education of pupils and the ways of solving it (the establishment of interaction between different general educational institutions; the provision of special significance to the basic profession-oriented schools; the creation of proper conditions for the implementation of the curriculum of profession-oriented education in several areas; etc.) has been analysed.

It has been emphasised on the necessity to increase the attention of the village (including the ungraded) school and its detailed study to the achievements of rural schools in Ukraine regarding the organization of pupils' vocational training in





previous historical periods. It has been concluded that the search for ways to improve the activities of ungraded schools, the revival of the traditions of production training and the labour education of rural youth is promising for further scientific research.

**Keywords:** ungraded school, rural ungraded school, basic profession-oriented schools, production training, profession-oriented education.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** На початку XXI століття малокомплектна школа все більше і більше привертає увагу значного числа науковців, педагогів-практиків, керівників освіти різного рівня та широкого кола громадськості. Зокрема, викликає неабияке занепокоєння як існування, так і згортання діяльності таких закладів освіти.

Перше пов'язане з тим, що витрати на навчання одного учня в малокомплектних школах завеликі. Так, наприклад, у 2014-2015 навчальному році вони склалися від 8,6 тис. грн. (Одеська обл.) до 15,1 тис. грн. (Івано-Франківська обл.). Така ситуація склалася внаслідок різкого зменшення кількості учнів. Їх чисельність скоротилася від 7,1 млн (1991-1992 н. р.) до 3,9 млн (2017-2018 н. р.).

Тому виявляється цілком логічним закриття шкіл з малою кількістю учнів та створення у відповідності до «Положення про освітній округ», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 року № 777, так званих опорних закладів освіти, які дозволяють зменшити бюджетні витрати на школи.

Разом із тим, згортання діяльності малокомплектних шкіл, які переважно функціонують у невеличких селах, може призвести (а подекуди і призводить) до «вимирання» останніх. Саме тому порушена проблема є актуальною і потребує невідкладного розв'язання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні десятиліття XX – на початку XXI століття різні аспекти організації освітнього процесу в малокомплектній школі стали предметом дослідження в таких дисертаціях: Г. Суворова «Основные направления совершенствования учебно-воспитательного процесса в малокомплектной начальной сельской школе» (1984); А. Кірьянов «Педагогическая диагностика воспитательного процесса в малокомплектной сельской школе» (1991); Г. Тришнівська «Организация внеурочной воспитательной деятельности учеников начальных малокомплектных школ» (1991); С. Кулікова «Взаимосвязь учебного и свободного времени в формировании экологической культуры подростков (на материале деятельности сельских малокомплектных школ)» (1993); Л. Титаренко «Формирование самоконтроля младших школьников в условиях малокомплектной школы» (1993); С. Новіков «Методические основы эстетического воспитания учащихся сельских малокомплектных школ средствами народного декоративно-прикладного искусства» (1995); В. Семенов «Особенности становления и развития воспитательной системы сельской малочисленной школы» (1998); В. Мелешко «Управління малокомплектними початковими школами різної структури» (2002) та ін.

Досить широке відображення проблеми малокомплектних шкіл знайшли у наукових та науково-методичних працях О. Савченко. Це такі одноосібні роботи вченої: «Планування навчального процесу в малокомплектній школі», «Урок у малокомплектній» (1973); «Організація навчального процесу в малокомплектній школі», «Структура уроку в малокомплектній школі» (1974); «Піднесення якості уроку в малокомплектній школі», «Уроки російської мови в малокомплектній школі», «Условия повышения эффективности самостоятельной работы учащихся малокомплектной школы» (1977); «Комплексное исследование проблем малокомплектной начальной школы» (1982); «Вдосконалення навчально-виховного процесу в малокомплектних школах» (1995); «Навчально-виховний процес у малокомплектній школі» (2001). До того ж свого часу вийшло друком кілька праць Олександри Яківни у співавторстві: «Великі турботи малих шкіл» (співавтор М. Парфьонов, 1972); «Організація методичної роботи учителів малокомплектних шкіл» (співавтори Н. Коваль та Л. Іноземцева, 1975); «Навчально-виховний процес у малокомплектній школі» (співавтор Г. Суворова, 1987, 1988); «Структурування навчальних програм для проведення однотемних та інтегрованих уроків у малокомплектній школі» (співавтори Н. Присяжнюк та П. Мельничук, 1993).

Значну увагу діяльності малокомплектних шкіл у своїх дослідженнях приділили: Н.Касярум, Л. Прокопів, Л. Стасюк та ін.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Мета статті – проаналізувати проблеми організації профільного навчання в малокомплектних школах України початку XXI століття.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** аналіз джерельної бази з проблеми дослідження; понятійно-термінологічний аналіз, синтез та порівняння різних трактувань поняття «малокомплектна школа»; вивчення вітчизняного досвіду організації профільного навчання молодого покоління та шляхів його вдосконалення.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Термін «малокомплектна школа» в науковому обігу використовується впродовж багатьох десятиліть. Його тлумачення знаходимо ще в «Педагогічному словнику» 1960 року видання, де сказано, що малокомплектна школа – це початкова школа, в якій учителів менше, ніж класів, і кожен учитель працює одночасно з двома чи кількома класами. У словнику також зазначено, що в однокомплектній школі один учитель навчає учнів усіх чотирьох класів, у двокомплектній – два вчителі працюють в двох класах одночасно, у трикомплектній – два вчителі працюють кожен в одному з класів, а третій – у двох класах. Такі школи розміщуються в тих населених пунктах, де бракує учнівського контингенту, щоб організувати звичайну початкову школу з чотирма повними класами («Педагогический словарь», 1960, с. 652-653).



Інші лексикографічні джерела, що вийшли друком в наступні роки (Гончаренко С. У., 2011, с. 270; «Педагогічний словник», 2001, с. 304; «Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений», 1998, с. 239), подають тотожні або аналогічні визначення поняття «малокомплектна школа». Однак у «Педагогічному словнику» за ред. М. Ярмаченка уточнюється, що такі заклади освіти в багатьох країнах знаходяться переважно в сільській місцевості, що в 70-ті роки ХХ століття це поняття почало охоплювати й «неповні середні та середні школи з малою наповнюваністю класів, у яких часто відсутні деякі класи взагалі» («Педагогічний словник», 2001, с. 304).

Підкреслимо, що на початку третього тисячоліття проблема освіти учнів сільських шкіл почала виходити далеко за межі освітньої галузі. Так сталося тому, що на селі освіта традиційно відіграє значно більшу роль, ніж у містах. Школа тут виступає в якості осередку культури, цивілізації, гаранта стабільного розвитку. Це чи не єдиний освітньо-виховний і культурний центр на селі. Сьогодні «хороша сільська школа є предметом гордості, свідченням добробуту й соціального благополуччя суспільства, міцності селянської общини». Тому її можна розглядати «не просто як освітній заклад, а як системний чинник відродження українського села» («Стан та соціальний захист сільських дітей», 2005, с. 76).

Разом із тим, «хороша сільська школа» – явище, яке нині зустрічається не так часто, як хотілося б. Тому для села все більш актуально стає проблема доступності для молоді доброякісної освіти. З одного боку, Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ сторіччі передбачає забезпечення рівного доступу всіх громадян України до доброякісної освіти, а з іншого, можливості сільської молоді здобути таку освіту дещо обмежені. Зазначене передусім стосується шкільної освіти (Слюсаренко Н. В., 2008).

На цьому, зокрема, наголошено в тематичній державній доповіді про становище дітей в Україні за підсумками 2004 року, де сказано: «Спостерігається суттєва різниця в рівні загальноосвітньої підготовки, яку отримують учні міських і сільських шкіл» («Стан та соціальний захист сільських дітей», 2005, с. 84]. Зазначене пояснюють тим, що сільські школи, як і раніше, відчувають значні труднощі в організації навчально-виховного процесу, забезпеченні кадрами, матеріально-технічному оснащенні тощо.

Як наслідок, виникають усілякі негаразди. Наприклад, у сільських школах діти отримують реальні знання, рівень яких є нижчим, ніж в учнів міських поселень. Це має неабияке значення, адже визначає соціально-професійні орієнтації сільської молоді, впливає на соціальний склад студентів та позначається на освітньо-професійній характеристиці сільського населення. Так, проведений аналіз соціологічних даних щодо професійного вибору молодих людей із різних типів поселень показує, що «сільська молодь значно більше зорієнтована на професії, які не вимагають високого освітнього рівня на початку трудової діяльності або здобуття яких не зумовлене тривалим періодом навчання». Учні сільських шкіл, які обирають професії, пов'язані з працею в сільському господарстві, у більшості випадків залишають загальноосвітні школи після отримання базової середньої освіти та продовжують навчання в професійно-технічних закладах. Однак у сільській місцевості працевлаштування випускників загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних училищ є досить проблемним («Стан та соціальний захист сільських дітей», 2005, с. 89-90).

Нагальною для сільської школи є проблема організації виробничого навчання учнів, що здобувають професії сільськогосподарського виробництва, у першу чергу механізаторські. Подолати цю проблему можна було б шляхом створення регіональних навчально-практичних центрів, де учні мали б можливість ознайомлюватися з новими технологіями виробництва, організацією роботи приватних фермерських підприємств, зразками нової техніки. Разом із тим, такі центри не можуть функціонувати без наявності в них нової техніки, насамперед вітчизняного виробництва. Але державним бюджетом України впродовж багатьох років кошти на її придбання не передбачалися. Водночас деякі сільські підприємства різних форм власності мають таку техніку. Тому керівникам закладів освіти слід провести роботу щодо залучення техніки названих підприємств для навчання учнів на основі взаємовигідних договорів («Стан та соціальний захист сільських дітей», 2005, с. 90).

У цьому контексті необхідно також звернути увагу на інформацію, наведену в рішенні колегії Міністерства освіти України № 14/8-3 від 28 жовтня 1998 року «Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості». Тут сказано, що протягом останніх років ХХ століття не проводилось оновлення навчального обладнання майстерень сільських шкіл, а діяльність МНВК (їх у сільській місцевості у 1998 році було 130), стан їх матеріально-технічного забезпечення та фінансування викликає занепокоєння. До того ж, «незважаючи на те, що загальноосвітні навчальні заклади сільської місцевості повинні привчати дітей до господарювання на землі, мати при школах підсобні господарства, як це було 5-10 років тому, то в даний час понад 1500 шкіл I-III ступеня не мають навіть навчально-дослідних ділянок і лише 405 шкіл мають підсобні господарства» («Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості», 1999, с. 10).

Ще однією проблемою є те, що підготовка робітників із числа сільської молоді здійснюється за досить обмеженим переліком професій. Проте для продуктивної зайнятості сільського населення перелік професій необхідно розширювати. Це особливо стосується професій переробного профілю, сфери послуг для села, сільського будівництва («Стан та соціальний захист сільських дітей», 2005, с. 90).

Проблема профільного навчання сільської молоді знайшла відображення у «Білій книзі національної освіти України» (2009), де, зокрема, сказано, що «сільські середні загальноосвітні школи не в змозі самотужки розв'язати проблему профільного навчання, оскільки мають обмежені виховні й розвивальні можливості,



особливо це стосується малокомплектних шкіл» («Біла книга національної освіти України», 2009, с. 157). У зв'язку з цим запропоновано:

- налагодити «взаємодію різних загальноосвітніх навчальних закладів, обмін та спільне використання матеріальних, науково-методичних і кадрових ресурсів»;
- надавати особливого значення опорним профільним школам – закладам освіти, що створюються «на базі загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів, які мають необхідну матеріально-технічну базу, кадрове забезпечення і знаходяться у межах територіальної доступності для учнів інших закладів»;
- створити в опорних профільних школах «умови для реалізації навчальних програм профільного навчання за кількома напрямками», які необхідно визначати «згідно з інтересами учнів та їхніх батьків з огляду на потреби місцевого ринку праці, замовлення регіону на підготовку фахівців для сфери економіки»;
- організувати у сільських школах з малою наповнюваністю учнів (без паралельних класів) «різновікові динамічні профільні групи (10–11-ті класи), профільні групи за одним напрямом профільного навчання (за наявності відповідних матеріальних, кадрових умов, а також із завважуванням потреб учнів і соціального замовлення)»;
- реалізувати програми профільного навчання сільської молоді шляхом створення «освітнього округу, що дає змогу ефективно використовувати матеріальні й кадрові ресурси, концентрувати їх для задоволення освітніх потреб кількох шкіл»;
- створити міжшкільні профільні групи на базі опорних профільних шкіл, навчально-виховні комплекси, міжшкільні навчально-виробничі комбінати задля «надання якісних освітніх послуг, здійснення допрофесійної та початкової професійно-кваліфікаційної підготовки» («Біла книга національної освіти України», 2009, с. 157-158).

У «Білій книзі національної освіти України» також наголошено, що «почасти заклад не може реалізувати запити всіх випускників 9-х класів щодо вибору профілів навчання через обмеженість фінансування і неспроможність утримувати класи з невеликою наповнюваністю. Натомість учні не хочуть втрачати класні колективи, до яких звикли і в яких їм комфортно навчатися. Тому не завжди навчання в класах певних профілів зумовлює вибір вищих або професійно-технічних навчальних закладів» («Біла книга національної освіти України», 2009, с. 157-158).

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, наявність цих та інших проблем указує на необхідність збільшення уваги до сільської (в тому числі малокомплектної) школи та детального її вивчення. Наприклад, пильної уваги потребують колишні здобутки сільських шкіл України щодо організації трудової підготовки учнів. Вони доводять, що на селі можна досить успішно здійснювати підготовку учнів до трудової діяльності, а також профільне навчання. Однак сьогодні у цій справі більше негараздів, ніж позитивного досвіду. На це свого часу вказував І. Ткаченко, який, зокрема, писав: «А що маємо сьогодні? Хто буде вирощувати хліб у XXI столітті? Яка роль сільської школи в нових умовах соціально-економічного середовища на селі? Яким має бути нове покоління молодих хліборобів, що поєднувало б у своїй практичній діяльності трудові традиції батьків, дідів, прадідів з надбаннями науково-технічного прогресу в сільському господарстві, новими прогресивними технологіями і формами оплати праці? Чи, може, тепер це не є однією із функцій сільської школи?» (Іванко А. Б., 2003, с. 46; Іванко А. Б., 2004, с. 96-97).

Пошук шляхів удосконалення діяльності малокомплектних шкіл, відродження традицій виробничого навчання і трудового виховання в них сільської молоді є перспективним для подальшого наукового пошуку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Біла книга національної освіти України. (2009) /* Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. URL: <http://www.ukraine3000.org.ua>. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги.
- Донченко, К. *Коли почнуть закривати школи у об'єднаних громадах*. URL: [https://biz.censor.net.ua/resonance/3077950/koli\\_pochnut\\_zakrivati\\_shkoli\\_u\\_obdnanih\\_gromadah](https://biz.censor.net.ua/resonance/3077950/koli_pochnut_zakrivati_shkoli_u_obdnanih_gromadah)
- Іванко, А. Б. (2003). *В. О. Сухомлинський, І. Г. Ткаченко: діалог самодостатніх педагогічних систем*. 2-е вид. Кіровоград : Центрально-українське вид-во.
- Іванко, А. Б. (2004). *Освітня діяльність та педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка*. Кіровоград : Поліграф-Терція.
- Педагогический словарь* : в 2 т. (1960) / под ред. И. А. Каирова (гл. ред.), Н. К. Гончарова, Н. Д. Казьмина [и др.]. М. : Из-дво АПН, Т. 1.
- Педагогічний словник* (2001). / за ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Пед. думка.
- Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості, (1999). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1, 3-16.
- Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений*. (1998). / авт.-сост. В. А. Мижериков. Ростов н/Д. : Феникс.
- Слюсаренко, Н. В. (2008). І. Ткаченко та проблеми трудової підготовки учнів сільських шкіл України кінця XX – початку XXI століття. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. Херсон*, Вип. 50, ч. 1, 53-57.
- Стан та соціальний захист сільських дітей: тематична державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2004 р. (2005) /* авт. кол. : Т. Ф. Алексеєнко [та ін.]; Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді. Київ.



## REFERENCES

- Bila knygha nacionalnoji osvity Ukrainy* (2009) / Akad. ped. nauk Ukrainy; za red. V. Gh. Kremenja. Retrieved from: <http://www.ukraine3000.org.ua>.
- Ghoncharenko, S. U. (2011). *Ukrajins'kyj pedagoghichnyj encyklopedychnyj slovnyk*. Vydannja drughe, dopovnene j vypravlene. Rivne: Volyns'ki obereghy.
- Donchenko, K. *Koly pochnutj zakryvaty shkoly u ob'jednanykh ghromadakh*. Retrieved from: [https://biz.censor.net.ua/resonance/3077950/koli\\_pochnut\\_zakrivati\\_shkoli\\_u\\_obdnanih\\_gromadah](https://biz.censor.net.ua/resonance/3077950/koli_pochnut_zakrivati_shkoli_u_obdnanih_gromadah)
- Ivanko, A. B. (2003). *V. O. Sukhomlyns'kyj, I. Gh. Tkachenko: dialogh samodostatnykh pedagoghichnykh system*. 2-e vyd. Kirovohrad: Centraljno-ukrajins'ke vyd-vo.
- Ivanko, A. B. (2004). *Osvitnja dijalnistj ta pedagoghichna spadshhyna I. Gh. Tkachenka*. Kirovohrad : Polighraf-Tercija.
- Pedagoghicheskyj slovarj* (1960) : v 2 t. / pod red. Y. A. Kayrova (ghl. red.), N. K. Ghoncharova, N. D. Kazjmyna [y dr.]. M. : Yz-dvo APN, Vol. 1.
- Pedagoghichnyj slovnyk*, (2001). / za red. M. D. Jarmachenka. K. : Ped. dumka.
- Pro stan ta perspektyvy rozvytku zaghajnoosvitnykh navchalnykh zakladiv u siljs'kij miscevoiti. (1999). *Informacijnyj zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*. 1, 3-16.
- Psykhologho-pedagoghicheskyj slovarj dlja uchytel'j y rukovodytel'j obshheobrazovatelnykh uchrezhdenyj* (1998). / avt.-sost. V. A. Myzherykov. Rostov n/D: Fenyks.
- Sljusarenko, N. V. (2008). I. Tkachenko ta problemy trudovoji pidghotovky uchniv siljs'kykh shkil Ukrainy kincja KhKh – pochatku KhKhI stolittja. *Zbirnyk naukovykh pracj. Pedagoghichni nauky* / Kherson. derzh. un-t. Kherson, Vol. 50, ch. 1.
- Stan ta socialnyj zakhyst siljs'kykh ditej: tematychna derzhavna dopovidj pro stanovyshhe ditej v Ukraini za pidsumkamy 2004 r.* (2005) / avt. kol. : T. F. Aleksjejenko [ta in.]; Derzh. in-t problem sim'ji ta molodi. Kyiv.

Статтю подано до редколегії 01.03.2019 р.

Рекомендовано до друку 22.03.2019 р.

**Наталя Султанова,**

доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної освіти,  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
(м. Миколаїв, Україна)

**Natalia Sultanova,**

PhD in Education, Associate Professor,  
Department of Natural and Mathematical Disciplines  
and Speech Therapy,  
Kherson State University  
(Kherson, Ukraine)  
*sultanovanv@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0003-3510-4662

УДК 373.5.016:5(477)

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

**Анотація.** У публікації розкрито особливості розвитку жіночої освіти в Україні крізь призму реформаційних трансформацій в освіті у другій половині XIX – на початку XX століття. Відповідно до провідних завдань дослідження автором схарактеризовано стан шкільної освіти у цей час, передумови реформаційних змін в освіті та їх наслідки на території України. Розкрито зміст жіночої освіти в навчальних закладах країни, специфіку й напрями навчання дівчат в установах здобуття середньої освіти впродовж досліджуваного періоду.

Встановлено, що серед основних тенденцій розвитку жіночої освіти в цей час було поступове послаблення впливу церкви на діяльність навчальних закладів разом із посиленням уваги держави до гімназійної освіти; розробка нових форм і методів навчання жінок та залучення їх до професійної освіти; регламентування жіночої освіти документацією офіційного характеру (правилами, уставами, статутами, планами, положеннями, програмами та ін.) та переважанням у процесі її розвитку більш світського контексту.

Автором описано мережу, розглянуто типи навчальних закладів в Україні у досліджувану добу, у тому числі тих, у яких дівчата могли здобути загальну початкову та середню освіту. Засвідчено динаміку процесу відкриття жіночих гімназій та прогімназій у навчальних округах, які знаходилися на теренах України.

Особливу увагу в статті присвячено аналізу й висвітленню результатів дослідження процесу реформування системи середньої освіти. Доведено, що трансформації, які відбувалися під час реформування школи, позначалися не лише на формі, але й на змісті підготовки дівчат, а отже, й на якості загальної навчальної діяльності закладів середньої освіти.

**Ключові слова:** освіта, жіноча освіта, підготовка дівчат, навчальні заклади для жінок, гімназії, реформа системи освіти, історико-педагогічне дослідження.

## DEVELOPMENT FEATURES OF WOMEN'S EDUCATION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS (THE SECOND HALF OF THE XIX - THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

**Abstract.** The peculiarities of the development of women's education in Ukraine through the prism of reforming transformations in education in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries has been revealed in the article. In accordance with the main tasks of the research, the author has analysed the state of school education at this time, the preconditions for reforming educational changes and their implications on the territory of Ukraine. The content of female education in educational establishments of the country, specifics and directions of girls' education in institutions of secondary education during the studied period have been found out.

It has been established that among the main tendencies of the development of women's education at this time, there were the gradual easing of the church's influence on the activity of educational establishments, along with the increasing attention of the state to gymnasium education; the development of new forms and methods of training women and their involvement in vocational education; the regulation of women's education by official documentation (rules, regulations, statutes, plans, programs, etc.) and the predominance of a more secular context in the process of its development.

The author has described the system and examined the types of educational establishments in Ukraine during the studied period, including in which girls could obtain general primary and secondary education. The dynamics of the process of opening women's gymnasiums and pro-gymnasium in the educational districts that were located in Ukraine have been confirmed.



The particular attention in the article has been devoted to the analysis and presentation of its results during the study of the process of reforming the system of secondary education. It has been proved that the transformations that took place during the reform of the school affected not only the form but also the content of the girls' preparation, and therefore the quality of the general educational activity of secondary education establishments.

**Keywords:** education, women's education, girls' training, educational establishments for women, gymnasium, reform of the education system, historical and pedagogical research.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** В умовах реформаційних перетворень у системі сучасної освіти в Україні у вкрай важливих галузях суспільного життя, забезпеченні ґендерного балансу та рівних можливостей жінок, у тому числі в галузі освіти, виникає гостра потреба не лише в системних історико-педагогічних розвідках, але й у пошуках витоків становлення й розвитку жіночої освіти та навчальних закладів з її надання. Це сприятиме відтворенню цілісної картини, змісту й спрямованості закладів освіти для дівчат в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття, адже період характеризувався реформаційними зрушеннями та перетвореннями в освіті, що так само характерні у теперішній час.

Незважаючи на досягнутий прогрес сьогодні щодо врахування ґендерних відмінностей у різних сферах життя суспільства, невирішеними залишаються «питання забезпечення належного рівня доступу до освіти, її якості та конкурентоспроможності в нових економічних і соціокультурних умовах» («Національна стратегія у сфері прав людини», 2015). До того ж «в Україні зберігається проблема нерівності прав та можливостей жінок і чоловіків, що зумовлює необхідність продовження активної та комплексної роботи щодо розв'язання проблем ґендерної дискримінації та забезпечення реальної ґендерної рівності» (там само). Пріоритет їх вирішення, у тому числі шляхом сучасних освітніх реформ, зумовлює необхідність вивчення та узагальнення теоретичного доробку і практичних надбань у галузі жіночої освіти в навчальних закладах України у другій половині XIX – на початку XX століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що проблеми історії освіти, зокрема її розвитку й особливостей реформування, становлення шкіл в Україні та функціонування навчальних закладів у різних історичних періодах були предметом вивчення сучасних учених (Г. Білавич, Л. Березовська, Б. Гершунський, Н. Дичек, Т. Завгородня, І. Зайченко, В. Кравець, В. Кузьменко, М. Левківський, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.). Науковці розкривають зміст, принципи освіти, форми й методи навчання у ретроспективі, закономірності впливу державної влади на його організацію та функціонування закладів середньої освіти в різних регіонах країни.

Жіночій освіті та навчальним закладам з її надання в Україні присвячено чимало праць вітчизняних дослідників і вчених (О. Аніщенко «Розвиток професійної жіночої освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття» (2000), О. Бабіна «Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці XIX – на початку XX століття» (2000), В. Вірченко «Жіночі навчальні заклади у м. Києві (1861–1920 рр.» (2006), В. Добровольська «Історія жіночої освіти Півдня України (1901–1910 рр.» (2006), Л. Клевака «Навчально-виховна діяльність жіночих навчальних закладів Полтавської губернії (друга половина XIX – початок XX століття» (2014), О. Литвиненко «Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття» (2011), А. Сав'юк «Просвітницько-педагогічна діяльність жіночих громадських організацій на півдні України у другій половині XIX – першій чверті XX століття» (2013), Н. Слюсаренко «Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця XIX – XX століття» (2009), Т. Сухенко «Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX століття» (2001), Т. Яковишина «Організація педагогічної взаємодії у жіночих гімназіях Волині як умова соціального становлення учениць (друга половина XIX – початок XX століття» (2010) та ін.). Для ретельного аналізу проблеми дослідження використано також архівні та нарративні джерела, які характеризували тодішній суспільно-політичний устрій країни, що неминуче позначався на загальноісторичному контексті освіти, специфіці її здійснення щодо жінок зокрема.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** є висвітлення особливостей розвитку жіночої освіти в Україні кризь призму реформаційних трансформацій в освіті у другій половині XIX – на початку XX століття. Ключовими завданнями є аналіз та розкриття стану шкільної освіти в цей час, передумов реформаційних змін в освіті та їх наслідків на території України для різного типу навчальних закладів для дівчат.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** у процесі досягнення поставленої мети використано науково-бібліографічний метод вивчення архівних та бібліотечних фондів, історико-ретроспективний та концептуально-порівняльний аналіз літератури в галузі вітчизняної освіти, нормативно-правових документів та архівних джерел, що висвітлювали факти й теоретичні ідеї з досвіду навчання дівчат у досліджуваній час, а також проблемно-пошуковий метод.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У другій половині XIX століття значна частина України входила до складу дореволюційної Росії. Закореніла система освіти майже вичерпала свої суспільноцентричні ресурси, а тому сприяла активному пошуку нового змісту, форм та інноваційних змін. У цей час школа й освіта не задовольняли здебільшого потреби суспільства, адже станомо-класовий підхід унеможливував навчання всіх без винятку верств населення. Безкоштовним навчання було лише в початковій школі, тоді як середня й вища освіта передбачала оплату батьків. Російськомовне навчання у школах України зумовлювало складнощі в опануванні україномовними учнями навчального матеріалу, відривало від рідної культури та гальмувало їх природний розвиток, а церковна опіка, що тоді майже регламентувала весь зміст навчання, обмежувала доступ дітей і молодого покоління до сучасних наукових знань. До характерних ознак стану шкільної освіти слід додати відсутність належної матеріальної бази шкіл, низький організаційно-методичний рівень, мізерну зарплатню вчителів та їхню невідповідність до викладання, відсутність здебільшого



у них відповідної освіти, неприйнятні та суперечливі методи навчання (фізичне покарання, бездумне заучування матеріалу, відірваність від реального життя, навчання лише за книжками та ін.). Ці й інші проблеми в шкільній освіті, а також неузгодженість навчальних планів і програм середньої ланки освіти з професійно-технічною та вищою освітою зумовлювали необхідність початку реформаційних змін.

Слід зазначити, що «реформи в галузі освіти не передбачали створення жіночих середніх шкіл, проте вони прискорили їх створення, адже саме викладачі чоловічих середніх та вищих навчальних закладів брали активну участь в заснуванні жіночих інститутів та викладали в них» (Сухенко Т. В., 2001, с. 8).

Так, 5 березня 1856 року в Російській імперії було видано «Высочайший указ», за яким запропоновано створити в губернських містах жіночі школи, що надавали б дівчатам середню освіту. В Україні ж жіночі навчальні заклади розпочали свою безпосередню діяльність 7 січня 1860 року, коли в Києві запрацювало перше відкрите жіноче училище – Фундуклеївське, що в 1862 році було перетворене на гімназію, подібні якій відкривалися по всій території України (Полтаві, Херсоні, Чернігові). Таким чином, гімназії та прогімназії стали основними закладами середньої освіти для дівчат. У той час «гімназії являли собою восьмикласні навчальні заклади з підготовчими класами, де протягом семи років дівчата отримували загальноосвітню підготовку до вчительської діяльності. Цей клас називали педагогічним і навчання в ньому здійснювалося за спеціальним навчальним планом, затвердженим міністром народної освіти. Прогімназіями називали заклади, де курс навчання був неповним, тривав кілька років, протягом яких дівчата мали можливість закінчити три або чотири молодших класи жіночих гімназій (Слюсаренко Н. В., 2016, с. 12).

Про збільшення їх чисельності впродовж другої половини XIX століття у навчальних округах України свідчать дані, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Кількість жіночих гімназій та прогімназій у Харківському, Київському й Одеському навчальних округах**

Навчальні заклади	Рік	Навчальний округ			Разом у 3-х округах	Російська імперія
		Харківський	Київський	Одеський		
Гімназії	1881	14	9	15	38	100
	1894	17	15	20	52	161
Прогімназії	1881	35	14	21	70	178
	1894	38	9	18	65	176
Загальна кількість гімназій та прогімназій і відсоток, який вони складали серед подібних закладів Імперії	1881	49 (17,6 %)	23 (8,3 %)	36 (12,9 %)	108 (38,8 %)	278 (100 %)
	1894	55 (16,4 %)	24 (7,1 %)	38 (11,3 %)	117 (34,7 %)	337 (100 %)

Джерело: (Слюсаренко Н. В., 2016, с. 12–13).

Загальну картину розвитку жіночої освіти впродовж другої половини XIX – початку XX століття надають статистичні дані щодо динаміки збільшення числа навчальних закладів для дівчат по всій території Російської імперії (табл. 2).

Таблиця 2

**Динаміка збільшення мережі жіночих гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти у 1858–1893 рр.**

Роки	Жіночі гімназії		Жіночі прогімназії	
	Кіл-ть шкіл	Кіл-ть учнів	Кіл-ть шкіл	Кіл-ть учнів
1858	3	–	2	–
1861	20	–	52	–
1874	74	18498	135	14652
1884	109	41107	201	24557
1894	118	35366	168	22506
1904	246	103735	153	34289
1914	503	219910	174	24128

Джерело: (Днепров Э. Д., Усачева Р. Ф., 2009, с. 226–227).



Як видно з таблиці 1, кількість жіночих прогімназій дещо переважала чисельність закладів повної середньої освіти, що свідчило про початкову орієнтацію середніх верств населення саме на прогімазійний тип жіночої школи (там само).

Слід зауважити, що на той час в Україні, включаючи гімназії і прогімназії, діяло понад 20 типів закладів середньої освіти. Серед них були установи з різним терміном навчання, конфесійні й світські школи, державні і приватні, чоловічі та жіночі. Проте «доступ жінкам до середньої освіти і вищої був обмежений. Вищі навчальні заклади діяли лише в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі. В жіночих середніх навчальних закладах рівень освіти був нижчим, ніж в аналогічних закладах для чоловіків» (Артемова Л. В., 2006, с. 215).

Із цих та вище акцентованих причин наприкінці XIX століття ключовим завданням діяльності урядового керівництва в галузі освіти та органів самоврядування стало введення для дітей шкільного віку загальної обов'язкової початкової освіти. У суспільстві прийшли до усвідомлення її важливості та ефективності під час наступних ланок навчання, до того ж спеціального закону про загальну обов'язкову початкову освіту ще не було.

Наслідками такого еволюційного стрибка стало розширення мережі початкових навчальних закладів, зокрема народних училищ, учні яких на основі класно-урочної форми організації навчання оволодівали знаннями з предметів (арифметика, Закон Божий, російська й церковнослов'янська мови, читання, письмо, природознавство, рукоділля для дівчат та ін.).

Окрім училищ, почали функціонувати й інші загальноосвітні навчальні заклади, які відрізнялися типами, можливостями застосування нововведень або підпорядкуванням. Поширеними були міністерські, земські або міські початкові школи, сільські початкові школи, школи грамоти, народні, церковнопарафіяльні училища, однокласні та двокласні початкові училища та інші заклади, зміст і характер навчання в яких, а також обсяг і предмети різнилися. Відповідно, й затребуваність серед населення цих установ була не однаковою. На розгортання мережі закладів загального початкового навчання збільшувалося асигнування держави. Передбачалося охопити в першу чергу тих дітей (зокрема дівчат), які не мали можливості відвідувати школу. Таким чином, стара система освіти почала трансформуватися та пристосовуватися до нових реформаційних змін.

Таких змін у 90-х роках зазнає й зміст та методологія освіти дітей. «Все частіше у школах стали використовуватися активні методи навчання – бесіди, розповіді вчителів, екскурсії на природу, на виробництво» (Артемова Л. В., 2006, с. 26). Проте окремі реформаційні наслідки мали й експерименти в процесі розвитку жіночої середньої освіти ще з кінця 1850-х років до 1870-х. Результатами реформ у жіночій освіті стали:

- «створення відкритої всестанової середньої жіночої школи, що істотно розширило і демократизувало жіночу освіту;
- формування переважної частини жіночої освіти у вигляді міністерських гімназій та прогімназій як суспільно-державних, перш за все за типом фінансування і характеру управління навчальними закладами;
- проведення ідеї єдності та наступності в системі жіночої освіти, яка встановила, з одного боку, безпосередній зв'язок між жіночими гімназіями та прогімназіями, між повною та неповною жіночою середньою школою, а з іншого – їх зв'язок з початковою освітою;
- значне посилення навчального курсу жіночих гімназій, який максимально наблизився до чоловічої середньої освіти;
- випускниці жіночих навчальних закладів отримали змогу займатися педагогічною діяльністю, що зробило жіночу школу важливим фактором розвитку початкової школи, підготувавши велику кількість учительських кадрів» (Кохановська О.В., 2017, с. 286).

Ключовими засадами організації та регламентації жіночої освіти стали такі документи, як «Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти» 1858 та 1860 років, «Положення про жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти» 1870 року та «Положення 1869 р. про жіночі гімназії та прогімназії для губерній Київської, Подільської, Волинської, Вітебської та Могильовської». Останні два положення з деякими змінами ввійшли до Зводу законів Російської імперії і регламентували так звані міністерські жіночі заклади, аж доки вони не припинили своє існування (Сухенко Т. В., 2001, с. 8).

На початку XX століття наслідками реформацій у системі освіти стало відкриття в Україні 1357 початкових шкіл, 3-х середніх комерційних училищ та 33 жіночих гімназій. «Навчальний режим став демократичнішим. У низці шкіл запроваджується вивчення української мови і викладання нею. З'явилися українські підручники та граматики українською мовою. Жінкам надавалося право вступу до університетів у ролі «вільних слухачок» (Артемова Л. В., 2006, с. 217).

Результати досліджень (Днепров Э. Д., Усачева Р. Ф., 2009; Слюсаренко Н. В., 2016) показали, що на початку XX століття загальний контингент учнів жіночих гімназій й прогімназій навіть переважав кількість учнів у чоловічих гімназіях.

Проте у навчанні чоловіків і жінок спостерігалася певна різниця. Так, наприкінці XIX, як і на початку XX століття, учні жіночих та чоловічих навчальних закладів, зокрема гімназій, вивчали дисципліни, які у них викладалися, у дещо різному обсязі, а окремі предмети взагалі були вилучені із навчального плану для жіночих закладів освіти. Лише близько





половини навчальних предметів були однаковими, а тому можна уявити, що й результати освіти та можливості щодо подальшого навчання або перспективи працевлаштування у випускників різної статі також були різні.

Про відмінності у змісті навчальних програм у гімназіях для дівчат і хлопців свідчать результати наукових розвідок В. Кузьменка, наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

**Зведені дані про вивчення навчальних предметів у чоловічих та жіночих гімназіях**

№ з/п	Навчальні дисципліни	Загальна кількість годин на навчальні дисципліни			
		Кінець XIX ст.		Початок XX ст.	
		чоловічі	жіночі	чоловічі	жіночі
1.	Закон Божий	16	14	16	18
2.	Російська мова з церковнослов'янською і логіка	29	-	-	-
3.	Російська мова	-	-	34	-
4.	Російська мова і словесність	-	25	-	34
5.	Латинська мова	42	-	30	-
6.	Філософська пропедевтика	-	-	3	-
7.	Законознавство	-	-	2	-
8.	Грецька мова	33	-	-	-
9.	Математика	29	15	30	35
10.	Фізика	7	3	10	-
11.	Географія	8	14	-	-
12.	Географія і космографія	-	-	-	16
13.	Педагогіка	-	4	-	4
14.	Історія	13	12	22	16
15.	Рукоділля	-	14	-	7
16.	Природнича історія і фізика	-	-	-	14
17.	Природознавство	-	9	10	-
18.	Французька мова	19	24	24	30
19.	Німецька мова	19	24	23	24
20.	Англійська мова	-	-	-	7
21.	Краснопис	-	8	2	7
22.	Гігієна	-	1	-	-
23.	Краснопис і малювання	10	-	-	-
24.	Малювання	-	13	5	14
25.	Співи	-	9	-	-
26.	Танці	-	5	-	4
27.	Гімнастика	-	-	-	6

Джерело: (Кузьменко В.В. , 2005, с. 88).

Різниця у навчальних дисциплінах для хлопців і дівчат та різний обсяг їх надання в чоловічих та жіночих гімназіях відповідно призвели до дещо різного результату й змісту їхнього навчання. Як ми бачимо, дівчата взагалі не вивчали грецьку та латинську мови, а годин на інші (французьку, німецьку) для них, навпаки, призначалося більше. Незнання ж латині, основної мови науки, сприяло звууженню їхніх можливостей для подальшого навчання в закордонних вищих навчальних закладах.

Проте більше годин надавалося таким предметам для дівчат, як малювання, танці, гімнастика, співи, рукоділля. Адже головні завдання жіночої освіти були пов'язані з реальними життєвими умовами, їх призначенням та суспільною роллю, а тому передбачали підготовку дівчат до практичного застосування отриманих знань у дорослому самотійному житті.



Не всі реформаторські ідеї були цілком прийнятними та продуктивними для розвитку жіночої освіти. Так, багато родин навіть середнього статку не мали спроможності сплачувати за навчання. Закритий характер підготовчих класів у гімназіях, «циркуляр про кухарчиних дітей» та інші фактори дещо стримували вищезгадану реформу. Разом із тим, підкреслюємо й надзвичайне історичне її значення у другій половині XIX століття, адже вона сприяла охопленню середньою освітою більшої кількості представниць і, таким чином, надала можливості для їхньої інтеграції до різних сфер суспільного функціонування.

Серед тенденцій, що характеризували еволюцію та трансформацію змісту жіночої освіти впродовж другої половини XIX – на початку XX століття в Україні, слід відзначити її зумовленість реформами, що призвели до поступового послаблення впливу церкви на діяльність навчальних закладів разом із посиленням уваги держави до гімназійної освіти; розробки нових форм і методів навчання жінок та залучення їх до професійної освіти; регламентування жіночої освіти документацією офіційного характеру (правилами, уставами, статутами, планами, положеннями, програмами та ін.) та переважання в процесі її розвитку більш світського контексту.

Відтворена картина розвитку жіночої освіти була характерна до початку XX століття, адже події 1917 року призвели до закриття більшості жіночих навчальних закладів, що було зумовлено намаганням радянської влади зрівняти права чоловіків і жінок, у тому числі на здобуття освіти.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, результати проведеного дослідження та отримані статистичні дані щодо зростання кількості закладів навчання для дівчат в Україні впродовж другої половини XIX – на початку XX століття свідчать про значний попит на жіночу освіту та заклади з її надання, у першу чергу гімназії і прогімназії.

Реформи, характерні для періоду дослідження проблеми становлення й розвитку жіночої освіти в Україні, безпосереднім чином впливали на зміст діяльності навчальних закладів для дівчат. У них формували компетентності, які безпосередньо пов'язувалися із життям, виконанням ключових для того часу гендерних ролей та певною мірою сприяли стереотипізації їх призначення у суспільстві.

Проте в системі освіти реформи майже зрівняли жіночу і чоловічу середню школу. Вони слугували «імпульсом для розвитку жіночої освіти та забезпечили значне випередження демократизації соціального складу середньої жіночої школи у порівнянні з чоловічою» (Днепров Э. Д., Усачева Р. Ф., 2009, с. 234).

Однак верхня межа дослідження, що ознаменована створенням єдиної школи для жінок і чоловіків та спільного навчання, зумовила початок нового етапу розвитку освіти в Україні. Це й окреслює перспективи наступних наукових розвідок, що полягають у розкритті теоретико-методологічних засад функціонування закладів жіночої освіти у подальші роки в Україні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Артемова, Л. В. (2006). *Історія педагогіки освіти: підручник*. К.: Либідь.
- Днепров, Э. Д., Усачева, Р. Ф. (2009). *Женское образование в России*. М.: Дрофа.
- Кохановська, О.В. (2017). Вплив освітніх реформ на розвиток природничо-математичної освіти дівчат (початок XX ст.). *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 33, 285-291.
- Кузьменко, В.В. (2005). Формування в учнів чоловічих та жіночих гімназій наукової картини світу (кінець XIX – початок XX століття). *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спеціальний випуск «Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи»*. Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. 84-88.
- Кузьменко, В. В. (2014). *Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія*. Друге вид. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
- Національна стратегія у сфері прав людини (2015): Указ Президента України від 25 серпня 2015 р. № 501/2015. URL: <https://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/501/2015/paran3?Lang=e>
- Слюсаренко, Н. В. (2016). *Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця XIX – XX століття: монографія*. Друге вид. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
- Сухенко, Т. В. (2001). *Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX століття)*. (Автореферат дисертації кандидата історичних наук). Київ.

### REFERENCES

- Artemova, L. V. (2006). *Istoriya pedahohiky osvity : pidruchnyk*. Kyiv: Lybid'.
- Dneprov, E. D., Usacheva, R. F. (2009). *Zhenskoye obrazovaniye v Rossii*. Moscow: Drofa.
- Kokhanovs'ka, O.V. (2017). Vplyv osvity reform na rozvytok pryrodnycho-matematychnoy osvity divchat (pochatok KHKH st.). *Pedahohichniy almanakh: zbirnyk naukovykh prats*. Kherson: KVNZ "Kherson Academy of Continuing Education", 33, 285–291.
- Kuz' menko, V.V. (2005). Formuvannya v uchniv cholovychykh ta zhinochykh himnazyi naukovoyi kartyny svitu (kinets' KHKH – pochatok KHKH stolittya). *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho. Spetsialnyi vypusk «Intehratsiia hendernoho pidkhodu v suchasnu nauku i osvitu: rezultaty ta perspektyvy»*. Odesa, Ukraine: PSPU them. K.D. Ushinsky, 84–88.
- Kuz' menko, V. V. *Formuvannya naukovoyi kartyny svitu uchniv: vid vyotkov do s'ohodennya*. Kherson, Ukraine: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoyi osvity».
- Natsional'na stratehiya u sferi prav lyudyny (2015): Ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 25 serpnya 2015 r. № 501/2015. Retrieved from: <https://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/501/2015/paran3?Lang=e> (in Ukrainian).
- Slyusarenko, N. V. (2016). *Stanovlennya ta rozvytok trudovoyi pidhotovky divchat u shkolakh Ukrayiny kintsya KHKH – KHKH stolittya*. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoyi osvity».
- Sukhenko, T. V. (2001). *Serednya zhinocha osvita v Ukrayini (KHKH – pochatok KHKH stolittya)*. (Avtoreferat dysertatsii kandydata istorychnykh nauk). Kyiv.

Статтю подано до редколегії 19.01.2019 р.  
Рекомендовано до друку 04.02.2019 р.

**Анна Федорович,**

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

**Anna Fedorovych,**

PhD in Education, Associate Professor, Department of General Pedagogy and Pre-school Education, Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)  
f\_anna\_v@ukr.net  
ORCID ID 0000-0001-6289-5039

УДК 373.2.011.3-051 (477.83/.86) «19»

## ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

**Анотація.** Змісту підготовки вихователів дітей дошкільного віку приділено недостатньо уваги, що й визначило мету нашої статті. Його удосконалення має здійснюватися з урахуванням педагогічного досвіду, накопиченого в час зародження системи освіти дошкільних фахівців. Методи дослідження: аналіз і синтез, систематизація та узагальнення теоретичних даних, представлених у науковій літературі.

У статті на основі аналізу системи дошкільної освіти та особливостей підготовки вихователів в Галичині на початку ХХ ст. розглянуто зміст навчання студентів в учительських семінаріях, на курсах підготовки та в педагогіях; виявлено, що дошкільні інституції на той час потребували фахівців різних спеціальностей: вихователів, психологів, помічниць, медиків; акцентовано, що в досліджуваній період зароджувався комплексний підхід до змісту підготовки дошкільних педагогів, студенти проходили ґрунтовне практичне та теоретичне навчання (вивчали гігієну, психологію дитини, експериментальну психологію та педагогіку, методику Ф. Фребеля, руханку з основами медицини та ін.). На поч. ХХ ст. в Галичині, як і на інших територіях України сформовано практичні та теоретичні основи дошкільної педагогічної освіти. Зміст підготовки дошкільних працівників поступово доповнювався і передбачав: духовний, психологічний, педагогічний, методичний, оздоровчо-гігієнічний компоненти, сутність яких потребує подальшого дослідження.

**Ключові слова:** дитячі заклади, фахівці дошкільної освіти, зміст навчання, теоретична та практична підготовка педагогів.

## CONTENTS OF PREPARATORY PREPARATION PREPARATION IN GALICHYNY AT THE BEGINNING OF XX CENTURIES

**Abstract.** The content of the training of preschool children was paid insufficient attention, which determined the purpose of our article. Its improvement should be based on the pedagogical experience gained during the birth of the education system of preschool specialists. Methods: analysis and synthesis, systematization and generalization of theoretical data presented in scientific literature.

On the basis of the analysis of the system of preschool education and the peculiarities of the training of educators in Halychina at the beginning of the 20th century, the content of teaching students in the teacher's seminars, on courses of training and in pedagogiyas is considered in the article; preschool institutions are needed specialists of different specialties (educators, psychologists, assistants, doctors) are proven in the article; in the period under study we developed a comprehensive approach to the content of the training of preschool teachers, students underwent extensive practical and theoretical training (they studied hygiene, psychology of the child, experimental psychology and pedagogy, technique by F. Frebel's, methods, movement with the basics of medicine, etc.) are accented. At the beginning of the 20th century in Halychina the practical and theoretical foundations of preschool pedagogical education have been formed. The content of the training of preschool workers was gradually supplemented and provided: spiritual, psychological, pedagogical, methodological, health and hygienic components, the essence of which requires further research.

**Keywords:** children's institutions, specialists in preschool education, content of training, theoretical and practical training of teachers.

**ВСТУП**

**Постановка проблеми.** Сутність освітньої політики кожної держави визначається вимогами суспільства, потребами громадськості, батьків та дітей. Через надшвидкі зміни сучасного культурного життя українського народу



постійного оновлення потребує зміст підготовки педагогічних фахівців. Адже вони мають забезпечувати якісне виконання завдань освітнього процесу у різних виховних інституціях з конкретними віковими категоріями населення.

Особливого значення набуває робота з дітьми дошкільного віку, оскільки загальновідомо, що все подальше життя людини залежить від того, яким було її дитинство. Дитинство сьогодні вважається самоцінним етапом у житті кожного. Орієнтація педагогічної науки на особистість дитини потребує глибинного вивчення її потенційних здібностей та суб'єктивних проявів, зумовлює пошук педагогічних засобів, які б забезпечували становлення та гармонійний розвиток особистості. Науковці обґрунтовують сутність дитини (біологічного, психологічного, духовного, соціального компонентів), акцентуючи увагу на її цілісності та необхідності узгодженості, послідовності та адекватності виховних впливів [13]. Без оволодіння знань про дитину, розуміння її індивідуальності та законів розвитку в дошкільному віці неможливе розв'язання багатовекторних проблем освіти. Від того, які навчальні дисципліни засвоюватимуть майбутні вихователі в педагогічних закладах, якого досвіду набудуть, залежатиме успішність періоду дитинства, якість та результативність освітнього процесу загалом. При цьому знання традицій, психологічних особливостей рідного народу щодо виховання дітей, особливостей становлення змісту дошкільної освіти у попередні історичні періоди мають важливе значення для формування особистості сучасного фахівця. Перегляду потребує історія становлення освіти дошкільних працівників на різних територіях України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми змісту професійної підготовки педагогів розглядають М. Барна, А. Булда, А. Глузман, Н. Дем'яненко, Т. Завгородня, О. Кобрій, І. Кравченко, С. Нікітчина, М. Пантюк, Л. Хомич та ін. Особливе значення для дослідження особливостей підготовки фахівців дошкільної освіти мають праці Л. Артемової, Ю. Косенко, Н. Лисенко, З. Нагачевської, Т. Слободянюк, І. Улюкаєвої та ін. Зокрема, у монографії З. Нагачевської розкрито чинники, умови й особливості реалізації ідеї закладів дошкільного виховання у Східній Галичині та охарактеризовано форми й методи підготовки педагогічних кадрів для українських дошкільних установ.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Змісту підготовки вихователів дітей дошкільного віку приділено недостатньо уваги, що й визначило мету нашої статті. Його вдосконалення має здійснюватися з урахуванням педагогічного досвіду, накопиченого в час зародження системи освіти дошкільних фахівців.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** аналіз і синтез, систематизація та узагальнення теоретичних даних, представлених у науковій літературі.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Початок ХХ ст. був суперечливим щодо розвитку української національної освіти Галичини. За короткий період змінювалося керівництво та підпорядкування краю, населення потрапляло під вплив різних політичних, громадських, освітніх організацій.

Поштовхом для самовираження українців на галицькій території стали події середини ХІХ ст., зокрема австрійські конституції 1848 р. та 1867 р. Вони мали позитивний вплив на піднесення активності та організаційного зростання нашого суспільства. На землях, де переважало українське населення, впроваджувалася рідна мова навчання та проголошувався його світський характер. Освітня політика Австро-Угорської монархії передбачала обов'язкову початкову освіту, відкриття закладів для підготовки вчителів народних шкіл, створення на цій базі інституцій для виховання і навчання дітей дошкільного віку. Зміни адміністративного устрою посприяли автономізації освіти. Українські школи могли підпорядковуватися греко-католицькій (українській) митрополічій консисторії.

Попри правові можливості розвитку української освіти, економічна неспроможність народу, фактична влада польської аристократії, практично суцільна неписьменність українського населення зумовлювали перешкоди та неможливість широкого її впровадження. Основним вихователем української дитини-дошкільника все ще залишалася мати. Потреби та ідеї організованого дошкільного виховання не сприймалися народом, більшість якого становили селяни. Перші заклади створювалися для дітей польських заможних родин задля підготовки до навчання в школі (їх називали «фребелівські огороذجі», «фребелівські шкільки», «охоронки»). Для дітей найманих робітників організовувалися охоронки з метою догляду, при звичаєння їх до чистоти й порядку, виховання добрих звичок, любові до праці. Ясла відкривалися для покинутих або найбідніших дітей віком до трьох років, щоб здійснювати лікувально-профілактичний догляд [11, с. 23 – 24]. Загалом на кін. ХІХ ст. у Східній Галичині функціонувало 9 фребелівських дитячих садків та 52 охоронки. Значна частина закладів, зокрема сезонні охоронки, відкривалися під проводом монахинь римо-католицького обряду. Тобто інституції для дітей дошкільного віку були створені «задля оборони польської народности», ополячували українських дітей, слугували «винародовленню» русинів-українців [11, с. 36].

На розвиток підготовки фахівців дошкільної освіти в Галичині мало вплив розпорядження Міністерства віросповідань і освіти від 22 червня 1872 р. Ним було визначено чотири її варіанти: державні семінарії; спеціальні (фребелівські) однорічні курси при жіночих семінаріях; спеціальні однорічні курси при публічних (державних) або приватних дитячих садках; приватне навчання з практикою в зразковому дитячому садку (впродовж мінімум трьох місяців). Одночасно встановлювалися вимоги до працівників різних типів дошкільних інституцій (дитячих садків, дитячих охоронок, ясел). Однак не було прописано чітких вимог до загальної мети та змісту підготовки



вихователів [6]. Основна увага при здобутті освіти надавалася практичній підготовці – обов'язковій роботі в дитячому закладі, теоретичні дисципліни практично співпадали з тими, що вивчалися в учительських семінаріях.

За матеріальну базу дошкільного закладу відповідав засновник (державна чи громадська організація, окрема особа), педагогічний контроль і керівництво здійснювала управителька (керівницка) – особа віком понад 24 роки із закінченою вчительською семінарією і не менше ніж трьома місяцями практичної роботи. Виховання та освіта дітей провадилися вихователями («огородниками», «садівницями»), які повинні були мати освіту жіночої учительської семінарії або спеціальних однорічних курсів при них. Нянкою могла бути будь-яка особа, здорова фізично і душевно, з належними моральними якостями [11].

Як бачимо, на початку ХХ ст. існували всі передумови для створення та поширення закладів для підготовки вихователів дітей дошкільного віку. Однак жодної державної учительської семінарії на Галичині з українською мовою навчання не було. Доступ українців до навчальних закладів був обмеженим. До прикладу, у 1910/1911 н.р. число державних учительських семінарій становило 18 (14 чоловічих і 4 жіночі). За мовою викладання на території Західної Галичини вони були польськими, а на території Східної Галичини – утраквістичними (польсько-українськими) [5].

Небажання тогочасних державних органів влади займатися організацією освіти для русинів стало причиною того, що розв'язання проблеми здійснювалося національно свідомою частиною української громадськості. Відповідно питаннями дошкільного виховання займалася інтелігенція, гуртуючись у релігійних товариствах (Марійські дружини, товариство «Миросолиць», Сестри Василіянки, Сестри служебниці Пречистої Діви Марії) та громадських організаціях (УПТ «Рідна школа», «Просвіта», «Українська захоронка», «Жіноча громада», «Жіночий союз», «Товариство руських жінок» у Стрию, «Клуб русинок», «Союз українок» та ін.).

Наприклад, Конгрес українського жіноцтва висунув вимогу до «Рідної школи», при якій існувала «Комісія для дошкільного виховання», про заснування семінарій для підготовки фахівців-дошкільників (садівничок). Товариство відтак надало фінансову підтримку для розвитку цієї справи, зокрема для створення постійно діючих педагогічних курсів. Виховательки тут ґрунтовно вивчали психологію дошкільного виховання, методику релігійного та фізичного виховання, гігієну й ручну працю [8, с. 12].

Найперше майбутніх фахівців ознайомлювали з методикою Ф. Фребеля (мала найширше використання), а також М. Монтессорі. Згодом завдання підготовки конкретизувалися і передбачали засвоєння знань, необхідних для роботи в дитячому садку, розуміння дитячої природи, вивчення різних напрямів та засобів дошкільного виховання [6].

На початку ХХ ст. одним із провідних освітніх закладів Галичини, де готували педагогів для українських народних шкіл, стала вчительська семінарія, заснована 1903 р. у Львові Руським товариством педагогічним. Вона існувала завдяки жертвам громадськості, допомозі культурно-освітніх товариств і щорічній субвенції крайового сейму. Випускники семінарії запрошувалися до роботи в дитячих закладах, оскільки вивчали психологію дитини. Таку ж приватну навчальну установу для дівчат-українок перед Першою світовою війною заснувала філія РТП в м. Коломиї (сьогодні Івано-Франківської обл.). У 1906 р. відкрито вчительську семінарію при Яворівському жіночому монастирі, а в 1909 р. – у Станіславові Сестрами Василіянками. Відзначимо, що при семінаріях діяли народні школи, захоронки, в яких майбутні педагоги «практикувалися» в методиці навчання й виховання дітей, вивчали співи, займалися працею [9].

Ще до початку Першої світової війни підготовкою виховательок для дитячих садків («провідниць») займалося товариство «Руська охоронка», сприяючи згодом навчанню фахівців на дворічних курсах при Фребелівському інституті (на українському відділенні). Також організовувалися курси для перепідготовки безробітних учительок на провідниць. «Союз українок», зокрема, влаштував пополудневі або вечірні курси на період 30 – 40 днів.

Звичайно, товариства присвячували свою діяльність, окрім дошкільної, й іншим справам, зосереджуючись на піднесенні культурного та освітнього рівня селянства, поширюючи мережі бібліотек, читалень, підтримуючи хори, театри, гімнастичні згуродження та кооперативи. Про відданість питанню народного добробуту свідчать вимоги до виховательки: «...добре знати й любити село, розуміти його психологію, відчувати його болі. Вона повинна мати ще добрий характер, національну свідомість і трудолюбивість, бути рішучою і енергійною, а при цьому лагідною до дітей» [1, с. 235].

Значущою в розвитку дошкільної освіти та підготовки виховательок була роль Української греко-католицької церкви. Саме завдяки зусиллям церкви на Галичині було створено першу захоронку для дітей-українців у 1893 р. Її засновником став священик Перемишльської єпархії УГКЦ, релігійний письменник і громадський діяч Кирило Селецький, який у своїй парафії в селі Жужелі (нині Жужеляни) Сокальського повіту Львівського воєводства заснував дім Сестер Служебниць, які стали опікуватися дітьми. Перебування дітей селян у захоронці уможливило найману працю їхніх матерів. Тут дбали про здоров'я та виховання малюків. Опікункою дітей була с. Йосафата Гордашевська, яка закінчила Львівську медичну школу і зналася на народній медицині (лікуванні травами). Її рідна сестра Арсенія Гордашевська стала першою вихователькою. Попередньо с. Арсенія отримала педагогічну освіту у Львові та пройшла практичні курси з ведення захоронки у римо-католицьких Сестер Феліціанок у Жовкві (Боршовська).

Захоронки Сестер Служебниць набули поширення та виконували благодійну опіку над дітьми дошкільного віку від 3 до 7 років, дбаючи про їх духовний, розумовий, культурний, патріотичний та фізичний розвиток. У кожному монастирі, де діяла захоронка, черниці мали бібліотеки з дидактичними матеріалами та посібниками



педагогічного спрямування, ілюстровані матеріали, шкільні приладдя та іграшки. Релігійне виховання займало найбільше місце. Кожен день починався ранковою молитвою, а закінчувався вечірньою; молилися діти перед і після обіду. Урочисто відзначалися великі греко-католицькі свята [1]. До кола обов'язків вихователек входило: ведення книги реєстрації дітей (із зазначенням прізвища, імені, дати та місця народження дитини, а також роду занять її батьків) та спеціального журналу для запису спостережень за кожним вихованцем; підбір методично-довідкової літератури для працівників та відповідних книжечок до дитячої бібліотеки [7].

Уся система українського дошкільного виховання того часу базувалася на народних виховних традиціях, принципах етнопедагогіки, моральних засадах християнства. Її зміст передбачав дидактичні, рухливі ігри, вивчення елементів ручної праці, формування початкових математичних уявлень, підготовку руки до письма, малювання, навчання співу, декламування та вивчення віршів, читання оповідань. Ігри, вірші, пісні для дітей ґрунтувалися на народному фольклорі [12]. Увібравши з методики Ф. Фребеля найцінніше, в українських заборонках значна увага приділялася національному змісту виховання та збереженню рідної мови.

Підкреслимо, що в дитячих закладах здійснювалися періодичні безкоштовні медогляди дітей. Діти часто хворіли простудними хворобами через відсутність печей та погане опалювання приміщень. Згідно з укладеними з Українським лікарським товариством домовленостями, лікарі стежили за здоров'ям дітей, одночасно пропагували основи санітарно-гігієнічних знань працівникам, можливості профілактики захворювань, здійснювали широку просвітницько-роз'яснювальну роботу, пропаганду й виховання здорового способу життя серед населення через пресу, лекції [2]. Це, звичайно, мало цінний вплив на підготовку вихователек та розширення їхніх знань про дитину, її фізичне здоров'я, потреби гігієни, особливості харчування, догляду, лікування. Позитивним щодо медичної просвіти було відкриття «Порадні для матерів» у Львові (за сприяння митрополита Андрея Шептицького), де жінки могли отримати моральну та грошову підтримку, фахову юридичну консультацію, тут обстежували немовлят та надавали допомогу кваліфіковані педіатри.

Отож, перші заклади дошкільного виховання потребували (і мали) помічниць, медичних сестер, садівниць, а згодом стало зрозуміло, що й психологів, оскільки педагогічна робота потребувала комплексного вивчення кожної дитини (спостереження, ведення щоденників, індивідуальний підхід, догляд і т. ін.). Значна частина працівників цих інституцій мали широку підготовку з різних галузей знань, поєднуючи медичну й педагогічну освіту.

Та не всі розуміли значення української заборонки для розвитку дитини. Часто батьки обирали польську, розташовану ближче до дому чи з метою опанування дитиною польської, а не української мови. До того ж місцева влада відмовляла в оренді приміщень під дошкільні заклади, звільняла вихователек, які не знали польської мови, чинила всякий спротив та дискримінацію на всіх рівнях, загострюючи ворожнечу між поляками та українцями.

У 1911/1912 н.р. загальна кількість заборон у Галичині зросла до 194, а дитячих садків – до 32. На фоні цієї статистики українські дошкільні заклади виглядали невеликими острівцями опіки, виховання та підготовки дітей до навчання в українських школах. За даними Українського педагогічного товариства, у 1913/1914 н. р. вони налічували 10 дитячих садків і 13 заборон, утримуваних громадськими організаціями та греко-католицькими чернечними об'єднаннями [11, с. 60 – 61].

Незважаючи на те, що педагогічні заклади створювалися приватно для українських дітей, польська шляхта постійно провадила політику утравізму. Подальші події, світова війна, більшовицький переворот, функціонування Центральної Ради ще більше ускладнили польсько-українські відносини.

У 20-х рр. XX ст. двомовне навчання в Галичині стало обов'язковим, і українські освітні інституції фактично опинилися поза законом. Освітні реформи Польської республіки в наступні роки мали нищівний характер та згубно вплинули на розвиток педагогічних закладів Галичини.

Цьому намагалася протистояти прогресивна галицька громадськість. Попри всі негативні умови існування української освіти, саме в цей період зароджується національна система дошкільного виховання. Завдяки наполегливій праці діячів усієї території України (І. Блажкевич, Ю. Дзерович, А. Животко, С. Русова, С. Сірополко, Л. Ясінчук та ін.), ідеї яких перепліталися, вдалося обґрунтувати концепцію дошкільної освіти та визначити вимоги до особистості вихователя дітей дошкільного віку.

Зміна устрою та структури системи освіти у 30-х рр. XX ст. позначилися на навчанні педагогів, що тепер мало відбуватися в чотирирічних семінаріях та дворічних ліцеях для вихователів дошкільних закладів. Семінарії приймали на перший рік навчання кандидатів, яким виповнилося не менше 13 років, на основі змісту другого програмного рівня початкової школи, передбачаючи загальне навчання, суспільно-громадську і педагогічну підготовку та педагогічну практику. Ліцеї приймали кандидатів, яким виповнилося 16 років, а програма ґрунтувалася на програмі загальної гімназії. Були ліквідовані п'ятирічні вчительські семінарії [4, с. 42]. Окрім ліцеїв, оволодіти професією вчителя можна було у дворічних «педагогіях», які базувалися на гімназіях «старого» (класичного) типу. Для підготовки вихователів дошкільних закладів мали відкриватися спеціальні «заборонкові» семінарії [5].

У 1937 р. у Львові було створено нову педагогічну школу – Державну «Педагогію» із дворічним терміном навчання. Серед трьох галицьких воеводств вона була єдиним закладом вищого рівня. На жаль, усі виклади в ній проводилися польською мовою, за винятком предмету української мови. До цього часу педагогії вже функціонували у Варшаві, Кракові, Любліні, Познані, Лодзі та ін. містах. У їх відділеннях постійно резервувалися місця лише для польських студентів, українці вступали сюди вкрай рідко [10].



У «Педагогії» вивчалися найбільше педагогічні предмети (історія навчання, головні течії і методи у всесвітньому навчанні й вихованні, психологія, дидактика й методика навчання) та здійснювалася піврічна практика в різних народних школах Львова. Основою педагогічної підготовки були предмети: загальна філософія, соціологія, економія, біологія. Найбільшу увагу приділяли психології передшкільного віку (психологія дитини, читав д-р П. Домбровський), психології шкільного віку та психології модерного напрямку (експериментальній психології) з піврічним записом спостережень за конкретним вихованцем. Вивчення психології базувалося на християнському світогляді. Також зміст навчання передбачав засвоєння таких обов'язкових дисциплін: спів, рисунки, ручні роботи і руханка. При цьому лекції з руханки не були практичними вправліннями, а теоретичними, пов'язаними зі студіями медицини [10].

Таким чином, на поч. ХХ ст. в Галичині, як і на інших територіях України, було сформовано практичні й теоретичні основи дошкільної педагогічної освіти. Підготовка фахівців пов'язувалася насамперед з поширенням та розвитком закладів для виховання дітей. Саме в них педагоги мали змогу набувати досвіду практичної діяльності як важливої компоненти професійної освіти. На базі дошкільних закладів часто відбувалося й теоретичне навчання, виклади з гігієни, психології дитини, експериментальної психології, педагогіки, методики та ін. Напрацьовані матеріали було узагальнено в одному з перших підручників для провідниць, що виданий товариством «Рідна школа» у Львові у 1936 р. під назвою «Українське дошкільля». Він базувався на ідеях національного садка Софії Русової та мав такі розділи: «Дитячий садок», «Виховання дитини», «Гігієна в дитячому садку», «Методи занять у дитячому садку», «Пісня та забави», «Дитяча розвага» [1, с. 243].

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Попри труднощі, недержавний статус української освіти, у досліджуваний нами період розширювалася мережа закладів дошкільної освіти, утвердилася система підготовки фахівців для закладів дошкільного виховання, було розроблено методичні та організаційні основи роботи з дітьми. Послугуючись офіційною концепцією виховання, вихідними у змісті діяльності вихователюк для дітей-українців були засади національного виховання (через вивчення рідної мови, усної народної творчості, використання народних виховних традицій, принципів етнопедагогіки). Водночас система дошкільної освіти ґрунтувалася на європейських традиціях виховання дітей, представлених здебільшого спадщиною Ф. Фребеля.

Дошкільні інституції на той час потребували фахівців різних спеціальностей: вихователів, психологів, помічниць, медиків. Тому зміст підготовки дошкільних працівників поступово доповнювався й ускладнювався, передбачаючи: духовний, психологічний, педагогічний, методичний, оздоровчо-гігієнічний компоненти, сутність яких потребує подальшого дослідження.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Артемова, Л. (2006). *Історія педагогіки України*. Київ: Либідь.
- Білавич, І. *Становлення і розвиток громадської системи охорони здоров'я в Галичині наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.* URL: <https://www.sworld.com.ua/simpoz4/65.pdf>
- Боршовська, О. *120 років Сестри Службниці Непорочної Діви Марії займаються дошкільною освітою.* URL: <http://credo.pro/2013/05/83033>.
- Завгородня, Т. (1999). *Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919 – 1933 р.)*. Івано-Франківськ: Плай.
- Івах, С. (2018). Передумови освітньої діяльності представниць жіночого руху у контексті розвитку українського шкільництва Галичини (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.). *Людознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка*. Серія «Педагогіка». 7/39, 85-103.
- Квасецька, Я. (2014). Нормативно-правова база і організаційні засади функціонування фахових навчальних закладів з підготовки вихователів у західній Україні (остання третина ХІХ – початок ХХ ст.). *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків. 46, 194 – 203.
- Комар, І. (2012). Навчально-виховні заклади УГКЦ як осередки духовно-морального виховання молодого покоління. *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». 21, 32 – 40. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/2460/1/7.pdf>
- Лисенко, Н., Кирста, Н. (2006). *Педагогіка українського дошкільля*. Київ: Вища школа.
- Маслій, Г. (2013). Специфіка функціонування жіночих навчальних закладів професійного спрямування в Західній Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століть). *Обрії*. 2, 59 – 61.
- Мащак, В. (1985). Маловідома педагогічна школа у Львові (Спомин). *Визвольний шлях: суспільно-політичний і науково-літературний місячник*. 6 (447), 747 – 758.
- Нагачевська, З. (2015). *Українське дошкільля в освітньому просторі Східної Галичини (кінець ХІХ ст. – 1939 р.)*. Івано-Франківськ: НАІР.
- Щербяк, Ю. (2014). Опікунська діяльність греко-католицької церкви кінця ХІХ ст. – 1939 рр. *Педагогічний альманах*. Херсон. 21, 253 – 260.
- Wing Han Lamb W. (2001). The «Whole Child» in Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 35. Issue 2.

### REFERENCES

- Artemova, L. (2006). *Istoriia pedahohiky Ukrainy*. Kyiv: Lybid.
- Bilavych, I. *Stanovlennia i rozvytok hromadskoi systemy okhorony zdorovia v Halychyni naprykintsi XIX – na pochatku XX st.* Retrieved from: <https://www.sworld.com.ua/simpoz4/65.pdf>



- Borshovska, O. *120 rokiv Sestry Sluzhebnytsi Neporochnoi Divy Marii zaimaiutsia doshkilnoiu osvitoiu*. Retrieved from: <http://credo.pro/2013/05/83033>
- Zavhorodnia, T. (1999). *Pidhotovka vchyteliv dlia ukrainskoi narodnoi shkoly Halychyny (1919 – 1933 r.)*. Ivano-Frankivsk: Plai.
- Ivakh, S. (2018). *Peredumovy osvitnoi diialnosti predstavnyts zhinochoho rukhu u konteksti rozvytku ukrainskoho shkilnytstva Halychyny (kinets XIX – persha tretyna XX st. Liudynoznavchi studii: zb. nauk. prats DDPU imeni Ivana Franka. Seria «Pedahohika», 7/39, 85-103.*
- Kvasetska, Ya. (2014). *Normatyvno-pravova baza i orhanizatsiini zasady funktsionuvannia fakhovykh navchalnykh zakladiv z pidhotovky vykhovateliv u zakhidnii Ukraini (ostannia tretyna XIX – pochatok XX st.)*. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika ta psykholohiia»*. Kharkiv. 46, 194 – 203.
- Komar, I. (2012). *Navchalno-vykhovni zaklady UHKTs yak osередky dukhovno-moralnoho vykhovannia molodoho pokolinnia*. *Naukovi zapysky. Seria «Psykholohiia i pedahohika»*. 21, 32 – 40. Retrieved from: <https://eprints.oa.edu.ua/2460/1/7.pdf>
- Lysenko, N., Kyrsta, N. (2006). *Pedahohika ukrainskoho doshkillia*. Kyiv: Vyshcha shkola.
- Maslii, H. (2013). *Spetsyfika funktsionuvannia zhinochykh navchalnykh zakladiv profesiinoho spriamuvannia v Zakhidnii Ukraini (kinets XIX – pochatok XX stolit)*. *Obrii*. 2, 59 – 61.
- Mashchak, V. (1985). *Malovidoma pedahohichna shkola u Lvovi (Spomyn)*. *Vyzvolnyi shliakh: suspilno-politychnyi i naukovoliteraturnyi misiachnyk*. 6 (447), 747 – 758.
- Nahachevska, Z. (2015). *Ukrainske doshkillia v osvithomu prostori Skhidnoi Halychyny (kinets XIX st. – 1939 r.)*. Ivano-Frankivsk : NAIR.
- Shcherbiak, Yu. (2014). *Opikunska diialnist hreko-katolytskoi tserkvy kintsia XIX st. – 1939 rr*. *Pedahohichniy almanakh*. Kherson. 21, 253 – 260.
- Wing Han Lamb W. (2001). *The «Whole Child» in Education*. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 35. Issue 2.

Статтю подано до редколегії 14.03.2019 р.  
Рекомендовано до друку 04.04.2019 р.





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

doi: 10.15330/msuc.2019.20.73-76



### Іван Зеленчук,

кандидат фізико-математичних наук, методист районного методичного центру відділу освіти Верховинської районної державної адміністрації (сmt. Верховина, Івано-Франківська обл., Україна)

### Ivan Zelenchuk,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph. D.), teaching methodology expert of the district methodical Center for Education of Verkhovyna district State administration (Verkhovyna, Ivano-Frankivsk region, Ukraine) [hucul\\_karpaty@ukr.net](mailto:hucul_karpaty@ukr.net)

УДК 332.14:338.2(234.421.1)

### ЕТНООСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ОСНОВИ ГІРСЬКОГО АГРАРНОГО ГОСПОДАРСТВА ГУЦУЛЬСЬКОГО РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі збереження української етнокультурної та історичної спадщини, яка є особливо актуальною для Гуцульського регіону України. Її соціально-економічні та екологічні аспекти тісно пов'язані з життям, побутом і працею гуцулів – однієї з етнографічних груп українців, що населяють високогірну частину Українських Карпат.

Для вирішення проблеми раціональної організації праці населення Гуцульщини в особистих селянських господарствах потрібно запровадити початкову аграрну освіту. На нашу думку, це має бути теоретичний і практичний мінімум базових аграрних знань, необхідних для заняття гірським сільським господарством в Українських Карпатах, що займають значну частину території і де проживає велика кількість населення України.

Однак спостерігаються суттєві недоліки сучасної шкільної освіти в цьому регіоні: великий розрив між теоретичними знаннями, одержаними в школі, і тими практичними завданнями, які потрібно вирішувати в повсякденному житті; вкрай низька ефективність значної частини застарілих, схоластичних шкільних методів навчання.

Щоб подолати ці недоліки, потрібно суттєво реформувати регіональний компонент змісту освіти в Україні. Одним із можливих підходів до практичного вирішення цієї проблеми є розроблений автором етноосвітній проект «Основи гірського аграрного господарства Гуцульського регіону Українських Карпат». Цей проект тематично пов'язаний із актуальною проблемою оновлення змісту освіти і технологій навчання у гірських сільських ЗНЗ Гуцульщини. Він може бути регіональним складником реалізації концепції профільного навчання в гірських сільських загальноосвітніх школах України. Завдяки цьому випускники зможуть оволодіти основами традиційного та сучасного ведення особистого селянського господарства в гірських умовах. Проект сприяє практичному наближенню регіонального складника змісту загальної середньої освіти до реальних життєвих потреб та інтересів горян, які залишаються жити і працювати у своєму рідному краї.

**Ключові слова:** Українські Карпати, Гуцульщина, гірська школа, гірське сільське господарство гуцулів, початкова аграрна освіта.

### ETHNO-EDUCATIONAL PROJECT «FUNDAMENTALS OF THE MOUNTAIN FARMING OF THE HUTSUL REGION OF THE UKRAINIAN CARPATHIANS»

**Abstract.** The article is devoted to the problem of preservation of Ukrainian ethno-cultural and historical heritage, which is especially relevant for the Hutsul region of Ukraine. Its socio-economic and environmental aspects are closely connected with everyday life and work of Hutsuls – one of the ethnographic groups of Ukrainians inhabiting the highland part of the Ukrainian Carpathians.

In order to solve the problem of rational organization of labor of the Hutsul population in private households, primary agricultural education should be implemented. In our opinion, this should be a theoretical and a practical minimum of basic agricultural knowledge required for practicing mountain farming in the Ukrainian Carpathians that occupy a considerable part of the territory and are home to a large number of Ukrainian population.

However, there are significant shortcomings of modern school education in this region: a large gap between theoretical knowledge gained at school and those practical tasks that need to be solved in everyday life; extremely low effectiveness of much of the outdated, scholastic school teaching methods.

To overcome these shortcomings, the regional component of the educational content in Ukraine needs to be reformed substantially. One of the possible approaches to the practical solution of this problem is the author's ethno-educational project «Fundamentals of the mountain farming of the Hutsul region of the Ukrainian Carpathians». This project is thematically related



to the urgent problem of updating the contents of education and teaching technologies in mountain village comprehensive educational institutions of Hutsulschyna.

It may be a regional component of implementing the concept of profile education in mountain rural secondary schools of Ukraine. Due to this, graduates will be able to master the basics of traditional and modern subsidiary farming in mountainous conditions. The project contributes to the practical approximation of the regional component of the content of general secondary education to real life needs and interests of highlanders who remain to reside and work in their native land.

**Keywords:** the Ukrainian Carpathians, Hutsulschyna, mountain school, mountain farming of Hutsuls, primary agricultural education.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Завдання збереження і розвитку автентичної етнічної культури України та її етнографічного регіону – Гуцульщини – з часом набирає все більшої актуальності. Важливою матеріальною основою самобутньої етнокультури Гуцульщини є традиційне гірське аграрне господарство цього краю. Якщо зважати на завдання подальшого розвитку гірського аграрного господарства Гуцульського регіону Українських Карпат із позицій цінностей сучасної Європи, то чудом збережене традиційне етноекотичне гірське аграрне господарство Гуцульського регіону Українських Карпат має значно більшу духовно-культурну, ніж соціально-економічну цінність.

Природо-екологічні та історико-культурні особливості традиційного гірського аграрного господарства гуцулів яскраво виявлені на Верховинщині як найбільш високогірному районі Українських Карпат, середня висота якого становить 901 м н. р. м. Тому РМЦ Відділу освіти Верховинської РДА протягом трьох навчальних років, здійснює науково-методичну розробку та практичне впровадження етноосвітнього проекту «Гірське аграрне господарство Гуцульських Карпат», підготовленого для учнів 10-го класу Криворівнянської ЗОШ I-III ст. ім. М. Грушевського. Розробники даного проекту: 1) РМЦ Відділу освіти Верховинської РДА: кандидат фізико-математичних наук, методист Іван Зеленчук; 2) Корпус Миру США в Україні: волонтер Хесус Сеговія; 3) Криворівнянська ЗОШ I-III ст. ім. М. Грушевського: директор Михайло Федорчак.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – розкрити зміст та значення початкової професійної аграрної освіти гуцулів-горян Українських Карпат.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розроблений етноосвітній проект «Гірське агрогосподарство Гуцульських Карпат» восени 2016 року, був схвалений на районній науково-практичній конференції педагогів Верховинщини, проведеній відділом освіти Верховинської РДА. Завдяки грантовому фінансуванню проекту Корпусом Миру США в Україні було позитивно вирішено питання матеріально-технічного забезпечення практичного впровадження цього проекту в Криворівнянській ЗОШ I-III ст. ім. М. Грушевського. Для створення класу-кабінету «Гірського аграрного господарства» американським волонтером Хесусом Сеговія за грантові кошти придбано відеокамеру, комп'ютер, сканер, принтер та інше навчальне обладнання. Таким чином, спільними зусиллями, було практично започатковано викладання нового навчального предмету «Основи гірського аграрного господарства» в 10 класі цієї школи.

Варто зазначити, що науково-методична розробка проекту «Гірське аграрне господарство Гуцульських Карпат» була розпочата науковцями відділення «Гуцульщина» ННДІУ українознавства ще 2010 року та опублікована в різних вітчизняних періодичних наукових та науково-популярних виданнях, зокрема в журналі ННДІУ «Українознавство» під робочою назвою «Школа гірського сільського господарства на Гуцульщині» (Зеленчук І. М., 2010).

Упродовж 2010-2015 років спільно із Національним природним парком «Верховинський» було здійснено кілька практичних кроків із науково-методичної розробки та практичного впровадження цього актуального для Гуцульських Карпат етноосвітнього та етносоціального проекту. Зокрема, протягом 2017 року на Верховинському регіональному радіо «Гуцульська столиця» нами було записано 12 виступів тривалістю 20-25 хв. на тему «Етноекотичні технології гірського аграрного господарства Гуцульських Карпат». Починаючи із 1 вересня 2017 року, проект «Гірське аграрне господарство Гуцульських Карпат» впроваджується в освітню практику на базі 10 класу Криворівнянської ЗОШ I-III ст. ім. М. Грушевського.

У навчальному модулі «Основи підприємницької діяльності», який призначений для профільного навчання в 10-11 класах, коротко сформульовано знаннєвий, діяльнісний і ціннісний компоненти вивчення підприємництва взагалі. У розробленому профільному навчальному курсі «Основи гірського аграрного господарства Гуцульського регіону Українських Карпат», який враховує сучасну етносоціальну структуру села Криворівня на Івано-Франківщині, також присутні аналогічні три компоненти. Знаннєвий компонент: «Учень розуміє гірське аграрне господарство як вид власної чи колективної господарської діяльності». Діяльнісний компонент: «Учень вибирає підприємницьку діяльність у галузі гірського аграрного господарства». Ціннісний компонент: «Учень усвідомлює можливості підприємництва в галузі гірського аграрного господарства для створення власного добробуту та його значення для Гуцульського регіону Українських Карпат».

Для зручності організації вивчення цього предмету та проведення 12-ти навчально-практичних екскурсій ми розробили відповідний календарний навчальний план основ гірського аграрного господарства для учнів 10 класу Криворівнянської ЗОШ I-III ст. ім. М. Грушевського. Кожне тематичне заняття ми проводимо в п'ятницю впродовж двох останніх уроків. Заняття починаємо в класі-кабінеті «Гірського аграрного господарства» із вивчення окремої навчальної теми, а завершуємо під час екскурсії безпосереднім переглядом кращих прикладів такої практичної діяльності місцевих господарів на території Криворівні.



Зокрема, учні 10-х класів побували на навчально-практичних екскурсіях у досвідчених господарів свого села: Василя Марусяка (бджільництво), Дмитра Мартищука (тваринництво), Івана Вережачака (заготівля сіна), Василя Зеленчука (садівництво), Василя Пітиляка (переробка деревини), Івана Сліпенчука (будівництво), Марії Зеленчук (городництво), Миколи Мойсейчука (туризм і рекреація), Івана Данилюка (виробництво меблів), Юрія Леніва (облаштування інтер'єру), Василя Ілійчука (столярне виробництво) та деяких інших. Під час проведення навчально-практичних екскурсій (організація яких є найскладнішою частиною нашого проекту) здійснюється відеозапис і фотознімання зустрічей із досвідченими майстрами-виробничниками. Зібрані цифрові матеріали проведених навчально-практичних екскурсій архівуються і зберігаються в робочому комп'ютері у класі-кабінеті «Гірського аграрного господарства».

Для конкретизації здійсненої роботи подаємо річний календарний план вивчення навчального предмету «Основи гірського аграрного господарства Гуцульського регіону Українських Карпат».

Календарний план на I семестр.

1. Вступ до навчального предмету «Основи гірського аграрного господарства в Гуцульських Карпатах». 2. Структура гірського аграрного господарства в Гуцульських Карпатах. 3. Гірське вирощування і заготівля сіна в Гуцульських Карпатах. 4. Навчально-практична екскурсія №1: «Гірська заготівля сіна в Криворівні». 5. Гірське бджільництво в Гуцульських Карпатах. 6. Навчально-практична екскурсія № 2: «Гірське бджільництво в Криворівні». 7. Гірське городництво в Гуцульських Карпатах. 8. Навчально-практична екскурсія № 3: «Гірське городництво в Криворівні». 9. Гірське садівництво в Гуцульських Карпатах. 10. Навчально-практична екскурсія № 4: «Гірське садівництво в Криворівні». 11. Гірське тваринництво і полонинське господарство в Гуцульських Карпатах. 12. Навчально-практична екскурсія №5: «Гірське тваринництво і полонинське господарство в Криворівні». 13. Гірське житлове і господарське будівництво в Гуцульських Карпатах. 14. Навчально-практична екскурсія №6: «Гірське житлове і господарське будівництво в Криворівні». 15. Узагальнюючий урок: «Етнологічні технології гірського аграрного господарства в Гуцульських Карпатах». 16. Узагальнюючий урок: «Гірське аграрне господарство в Гуцульських Карпатах як традиційний вид підприємництва».

Календарний план на II семестр.

17. Гірське вирощування лісу в Гуцульських Карпатах. 18. Гірське рубання лісу в Гуцульських Карпатах. 19. Технології переробки деревини в гірських умовах Гуцульських Карпат. 20. Навчально-практична екскурсія № 7: «Технології переробки деревини в Криворівні». 21. Виготовлення столярних виробів із дерева в гірських умовах Гуцульських Карпат. 22. Навчально-практична екскурсія № 8: «Технології виготовлення столярних виробів із дерева в Криворівні». 23. Виготовлення меблевих виробів із дерева в гірських умовах Гуцульських Карпат. 24. Навчально-практична екскурсія № 9: «Технології виготовлення меблевих виробів із дерева в Криворівні». 25. Етнологічні ремесла в гірських умовах Гуцульських Карпат. 26. Навчально-практична екскурсія №10: «Етнологічні ремесла в Криворівні». 27. Етнологічні промисли в гірських умовах Гуцульських Карпат. 28. Навчально-практична екскурсія № 11: «Етнологічні промисли в Криворівні». 29. Етнологічний туризм і рекреація в гірських умовах Гуцульських Карпат. 30. Навчально-практична екскурсія № 12: «Етнологічний туризм і рекреація в Криворівні». 31. Узагальнюючий урок: «Етнологічні технології гірського аграрного господарства в Гуцульських Карпатах». 32. Підсумковий урок: «Гірське аграрне господарство в Гуцульських Карпатах як традиційний вид підприємництва».

Річний календарний план вивчення навчального предмету «Основи гірського аграрного господарства Гуцульського регіону Українських Карпат» може бути певним зразком для аналогічної науково-методичної розробки навчальних планів у інших ЗНЗ Гуцульського регіону Українських Карпат.

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

Зважаючи на сучасні реалії та перспективи розвитку аграрного сектору економіки Гуцульського регіону України в умовах приватної власності на землю, цілком очевидно постає необхідність створення цілісної системи початкової аграрної освіти українських карпатських горян-гуцулів. На нашу думку, одним із шляхів практичного розв'язання цієї важливої регіональної господарсько-економічної та духовно-культурної проблеми Гуцульщини є реалізація на Верховинщині, у найбільш високогірному регіоні Українських Карпат, освітнього етносоціального проекту «Гірське аграрне господарство Гуцульських Карпат». Це новий практичний крок з виконання Карпатської конвенції «Охорона та сталий розвиток Карпат», що ратифікована Верховною Радою України.

Виходячи із сучасних реалій і перспектив розвитку аграрного сектору економіки України та Гуцульщини, в умовах приватної власності на землю, цілком очевидно постає необхідність початкової професійної аграрної освіти гуцулів-горян Українських Карпат. На нашу думку, одним із шляхів практичного розв'язання цього актуального освітнього та господарського завдання може бути введення у ЗНЗ Гуцульського регіону Українських Карпат навчального профільного предмету «Основи гірського аграрного господарства».

Стосовно необхідності початкового професійного навчання гуцулів етнологічних технологій ведення традиційного гірського аграрного господарства в гірських природних і екологічних умовах Українських Карпат, хочемо звернути увагу, що гуцули у всі минулі історичні часи «кохали вівці, худобу і ліси», «жили з полонин і лісів», у своїх стародавніх колядах славили Ісуса Христа, «Праведне Сонечко» і пана-господаря [4]. На відході із хати віншували господарів такими словами: «Та дай вам Боже вівці, корови. Бо ми вже йдемо, будьте здорові!». Часто, в прагматичних порадах, батьки казали своїм дітям: «Пазь то, з чого живеш!», «Дбай у першу чергу про те, з чого ти живеш!» («Верховинщина. Загальні описи та історичні нариси про населені пункти району», 2004; Зеленчук Я. І., 2007).



Досвід вивчення «Основ гірського аграрного господарства» на базі 10-х класів Криворівнянської ЗОШ І-ІІІ ст. ім. М. Грушевського показав, що варто поєднувати уроки вивчення нового матеріалу та навчально-практичні екскурсії із переглядом знятих документальних навчальних відеофільмів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Верховинщина. Загальні описи та історичні нариси про населені пункти району (2004) / Упорядник Іван Зеленчук. Верховина: Гуцульщина. Зеленчук, І. М. (2010). Освітній етносоціальний проект «Школа гірського сільського господарства на Гуцульщині». *Українознавство*. 3, 240-243.
- Зеленчук, Я. І. (2007). *Українознавчо-історична реконструкція етносоціальної системи Гуцульщини*. (Автореферат дисертації кандидата історичних наук). НДІУ МОН України, Київ.
- Лаврук, М. М. (2005). *Гуцули Українських Карпат (етногеографічне дослідження)*: Монографія. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка.

### REFERENCES

- Verkhovynshhyna. Zagaljni opysy ta istorychni narysy pro naseleni punkty rajonu (2004) / Uporjadnyk Ivan Zelenchuk. Verkhovyna: Ghuculjshhyna.
- Zelenchuk, I. M. (2010). Osvitnij etnosocialnij proekt «Shkola ghirsjkoqho siljskogho ghospodarstva na Ghuculjshhyni» *Ukrajinoznavstvo*. 3, 240-243.
- Zelenchuk, Ja. I. (2007). *Ukrajinoznavcho-istorychna rekonstrukcija etnosocialjnoji systemy Ghuculjshhyny*. (Avtoreferat dysertatsii kandydata istorychnykh nauk).NDIU MON Ukrajinu. Kyiv.
- Lavruk, M. M. (2005). *Ghuculy Ukrajinjsjkykh Karpat (etnogheografichne doslidzhennja)*: Monoghrafija. Ljviv: Vyd. centr LNU im. I. Franka.

Статтю подано до редколегії 09.04.2019 р.  
Рекомендовано до друку 30.04.2019 р.

**Марія Клепар,**

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

**Mariia Klepar,**

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
mklepar10@gmail.com  
ORCID ID 0000-0001-7715-7928

УДК 7.045:391(477.86+292.451/.454):008-057.87

## СИМВОЛІКА УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО КОСТЮМА ПРИКАРПАТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІРСЬКИХ ШКІЛ

**Анотація.** У статті розглянуто український національний костюм Прикарпаття, символіку сучасного національного костюма. Його складові як засіб формування культурної компетентності учнів гірських шкіл. Акцентовано, що в сучасному одязі повинні проявлятися риси народного, національного, традиційного, що робить його більш органічним. Охарактеризовано різноманітність та специфіку виготовлення, носіння, колоритність і яскравість оздоблення національного костюма. Підкреслено, що народний одяг населення Прикарпаття та Українських Карпат має свої локальні особливості, притаманні тільки даній території і що в кожному з етнографічних регіонів є свої особливості і відмінності.

Доведено, що знайомлення учнів початкової школи з особливостями національного костюма як у процесі проведення уроків, так і в позаурочній навчальній і виховній роботі всебічно сприятиме їхньому загальнокультурному, естетичному розвитку, пізнанню мистецької та історичної спадщини рідного народу, набуттю емоційно-чуттєвого досвіду, формуванню ціннісного ставлення до мистецтва загалом.

Джерельну базу дослідження становлять експонати та фотоматеріали, які зберігаються у приватних колекціях та етнографічних, мистецтвознавчих і краєзнавчих музеях. Вони постійно поповнюються за рахунок етнографічних експедицій зі збирання польового матеріалу в різних куточках України, у тому числі на Прикарпатті. Ці матеріали свідчать про те, що символіка українського народного костюма поряд із забезпеченням фізичного існування людини задовольняла її різноманітні соціальні потреби. Завдяки своїй символічній навантаженості костюм, будучи матеріальним витвором, виконує функції, властиві феноменам духовної культури українського народу.

Представлені у статті аспекти методики дослідження національного костюма не вичерпують усіх можливих напрямів вивчення традиційного костюма, проте дають змогу сконцентрувати увагу на певному колі найсуттєвіших питань історії українського вбрання, відповідно систематизувати та узагальнити наявний літературний, музейний матеріал, корисний як для теорії, так і практики навчання і виховання дітей.

**Ключові слова:** компетентність, символ, етнос, традиційний народний костюм, національний костюм, доповнювальні елементи, орнамент, пояс, крайка, шапка, вінок, хустка, вишиванка, гачі, постолі, кептар, запаски.

## THE SYMBOL OF THE UKRAINIAN NATIONAL COSTUME OF PRECARPATHIA AS A MEANS OF FORMING CULTURAL COMPETENCE OF PUPILS OF SCHOOLS IN MOUNTAINOUS REGION

**Abstract.** The Ukrainian national costume of Precarpathia, a symbol of a modern national costume, is considered in the article. Its components as a means of forming the cultural competence of students of mountainous schools. It is emphasized that in modern clothes the features of national, traditional, which makes it more organic, should be shown. The variety and specificity of manufacturing, wearing, colorfulness and brightness of the national costume decoration are characterized. It was emphasized that the national costumes of the population of the Carpathians and the Ukrainian Carpathians have their local features, which are specific to this territory and that each of the ethnographic regions has its own peculiarities and differences.

The author proved that acquaintance of primary school students with the peculiarities of national costume both during lessons, and in extracurricular educational activity will comprehensively contribute to their general cultural, aesthetic development, knowledge of the artistic and historical heritage of the native people, and the acquisition of emotional experience, formation of valuable attitude to art in general.

The literary source of the study make up the exhibits and photographs, which are stored in private collections, ethnographic, art and history museums. They are constantly replenished by ethnographic expeditions and collecting field material in different parts of Ukraine, including the Carpathian region. These materials indicate that the symbolism of the Ukrainian folk costume,



along with ensuring the physical existence of a man, satisfied its various social needs. Due to its symbolic load, the costume, being a material creation, fulfills the functions inherent in the phenomena of the spiritual culture of the Ukrainian people.

Aspects of national costume research methodology presented in the article do not offer all possible directions of studying traditional costume, however, allow focusing on a number of the most important issues of the history of Ukrainian folk clothing, systematizing and generalizing the available literary, museum material, useful for theory, as well as practice of upbringing and education of children.

**Keywords:** competence, symbol, ethnos, traditional folk costume, national costume, complementary elements, ornament, belt, edge, cap, wreath, scarf, embroidery, hochi, staples, captan, spare.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Однією з невід'ємних ознак етносу народу загалом і кожної особистості зокрема є костюм. Саме костюм відображає культуру, традиції, звичаї, економічний розвиток певного регіону. Значне місце серед багатьох видів народної творчості посідає мистецтво вбрання. Воно безпосередньо пов'язане з визначними подіями в житті людини: народними святами, весільними обрядами, з усім укладом побуту. У ньому чи не найяскравіше і найвиразніше виявляється основна властивість народного декоративного мистецтва – вміння народних майстрів за допомогою простих логічних засобів органічно поєднувати утилітарність і красу. Тому ознайомлення учнів початкової школи з особливостями національного костюма як у процесі проведення уроків, так і в позаурочній навчальній і виховній роботі всебічно сприятиме їхньому загальнокультурному, естетичному розвитку, пізнанню мистецької та історичної спадщини рідного народу, набуттю емоційно-чуттєвого досвіду, формуванню ціннісного ставлення до мистецтва загалом.

Сьогодні ми маємо можливість спостерігати черговий (після патріотичного піднесення на початку 90-х років ХХ століття) ренесанс зацікавленості громадськості, особливо молоді, народною ношею. Елементи традиційного костюма використовують повсюди: від своєрідної «класики вулиць» – вишиванки у поєднанні із джинсами – до виробів відомих вітчизняних та зарубіжних дизайнерів. На хвилі такого поживлення інтересу актуальним, на наш погляд, є вивчення символіки українського традиційного костюма населення Прикарпаття, а саме: Покуття, Гуцульщини, Бойківщини.

Традиційний костюм населення Прикарпаття – яскраве і неповторне культурне явище, що пройшло шлях розвитку й удосконалення впродовж багатьох століть. Зберігаючи самобутні ознаки різних епох, одяг є важливим джерелом інформації для вивчення етнічної історії населення, його соціальної структури, естетичних уподобань, етнопсихології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Джерельну базу дослідження становлять експонати та фотоматеріали, які зберігаються у приватних колекціях та етнографічних, мистецтвознавчих і краєзнавчих музеях. Вони постійно поповнюються за рахунок етнографічних експедицій зі збирання польового матеріалу в різних куточках України, у тому числі на Прикарпатті.

Надзвичайно цінною є колекція акварелей львівського художника кінця ХVІІІ – початку ХІХ століть Ю. Глоговського, яка налічує понад 1700 акварелей і рисунків пером. Малюнки являють собою зарисовки костюмів та етнографічно-побутових сцен із життя населення різних національностей: українців, поляків, білорусів, євреїв та ін. (Грещук, В., Кононенко, В., Лесюк, М., Паньків, М., Романюк, М., & Хороб та ін, 2006, с. 184].

Цікаві відомості про одяг бойків навела також Ольга Франко у своїй статті, надрукованій у жіночому альманасі «Перший Вінок». Авторка описує чоловічий і жіночий одяг, жіночі головні убори і взуття.

Іван Франко був не тільки видатним українським письменником та фольклористом, а й етнографом. Він, зокрема, досліджував побут, одяг і матеріальну культуру бойків. Наслідки своєї дослідницької праці Іван Франко опублікував німецькою мовою в статті «Етнографічна експедиція на Бойківщину» у науковому журналі. Одяг бойків він порівнює з одягом гуцулів і підкреслює його надзвичайну простоту і малу кількість прикрас (Соколовська, К., 2008, с. 59).

Значний внесок у розвиток етнографічної науки загалом та у вивчення українського традиційного вбрання зокрема зробили дослідники кінця ХІХ – початку ХХ століть Х. Вовк та К. Мошинський. Зокрема, Х. Вовк узагальнив усе зроблене попередниками і, зібравши величезний новий матеріал, почав вивчати одяг українців у широкому порівнянні з одягом інших народів та іншими явищами культури. Дослідник аналізує окремі форми українського традиційного вбрання в їхньому історичному розвитку, виділяючи при цьому його головні класифікаційні ознаки. На основі цих ознак він створив свою певну типологію, яка стала базою подальших пошуків і теоретичних розробок (Коваль, І., 2010, с. 111).

Значним науковим досягненням у вивченні українського народного одягу було академічне видання альбому малюнків національного одягу українців західних областей. Автор цього альбому – народна художниця Олена Кульчицька. Над цим альбомом вона працювала багато років (1928–1946). Свої етнографічні зарисовки художниця зробила з натури в багатьох місцевостях України. Альбом містить понад 100 кольорових малюнків на 74-х таблицях. На малюнках показано й багаті прикраси одягу жінок із західних областей України, зокрема колоритні вишивки.

Історія дослідження українського народного костюма збагатилась останнім часом фундаментальними працями львівських мистецтвознавців М. Білан і Г.Стельмашук. У своїй праці «Український стрій» вони на розлогому фактологічному і джерельному матеріалі розглянули комплекси стрій усіх етнографічних регіонів України. Певну увагу тут приділено і костюму населення Прикарпаття (Стельмашук Г., 2013, с. 203).

Завдяки етнографічним дослідженням художники Т. Косміна та З. Васіна створили комплекс листівок з українським убранням. До нього увійшло 18 авторських реконструкцій комплексів, які представляють також Прикарпаття: Городенківське та Коломийське Покуття, а саме весільне вбрання.

На окрему увагу заслуговує науково-дослідницька діяльність Ірини Свйонтек, у результаті якої видано п'ять мистецьких альбомів (2005, 2008, 2010, 2013, 2014). Важливо, що І. Свйонтек записувала в селах місцеву



термінологію назв орнаментальних мотивів і технік вишивання, адже поставила собі за мету зібрати найтипівіші вишивки геометричного орнаменту із місцевими назвами. В альбомі «Гуцульські вишивки Карпат. Івано-Франківщина» опрацьовано 116 вишивок на 220 таблицях (Петречко Д., 2010, с. 157).

У творчому плані моделювання одягу в Україні останніми десятиліттями зазнало помітного впливу неофольклоризму. Він виник у зв'язку з необхідністю задовольняти природну потребу людей в урізноманітненні одягу. Можемо виділити такі основні ознаки цього стилю: широке використання натуральних тканин, тканин із компонентами ткацьких; використання візерунків, що імітують ручне народне ткацтво; багатопредметність одягу; простота крою; застосування декору художньої вишивки на рукавах, по низу спідниці; орнаментики з тасьми, контрастних тканин; використання набивних тканин із фольклорними елементами.

Перелічені вище аспекти методики дослідження національного костюма не вичерпують усіх можливих напрямів вивчення традиційного костюма, проте дають змогу сконцентрувати увагу на певному колі найсуттєвіших питань історії українського вбрання, відповідно систематизувати та узагальнити наявний літературний, музейний матеріал і, поповнивши його результатами власних досліджень, дійти певних висновків, що могли б бути корисними як для теорії, так і для практики.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – розкрити значення символіки українського національного костюма як засобу формування культурної компетентності учнів гірських шкіл Українських Карпат.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

У ХІХ столітті на всіх теренах України зберігається традиційне вбрання, сформоване в ансамблевий комплекс – стрій. Ансамбль вибудовується за єдиним принципом пошарового накладання убрання (натільне, поясне, плечове, верхнє, прикраси, доповнення, головний убір і т. ін.).

Попри всі спільні риси в окремих місцевостях помітні свої характерні особливості строю, що вирізняють його з-поміж інших. Це виявляється у своєрідному колориті, зіставленні певних компонентів одягу, способах ношення його окремих деталей, прикрас. Локальні варіанти вбрання, простежені в окремих місцевостях, дали підставу виділити характерні строї Опілля, Покуття, Гуцульщини, Бойківщини.

Щодо традиційного одягу гуцулів, то він характеризується мальовничістю і колоритністю, вирізняється серед вбрання інших регіонів України ширшим застосуванням виробів зі шкіри, кольорового сукна та металевих прикрас (Петречко Д., 2010, с. 49). Чоловічий стрій на Гуцульщині включав полотняну білу перекидну довгу сорочку з розрізом спереду посередині грудей. Її шили з коміром-стійкою і рукавами, зібраними внизу на чохлах. Сорочку носили поверх штанів. Стан підперезували дуже широким, гарно орнаментованим шкіряним поясом-чересом. Поверх сорочки одягали вигадливо прикрашений кептарик.

Самобутню і неповторну за своїм художнім вирішенням складову частину гуцульського строю становлять безрукавки – кептарі. Їх виготовляли з овечого хутра. Гуцули шили кептарі прямоспинними, рідше розширеними донизу. Аплікацію із сап'яну також розміщували вздовж піл і нижнього краю кептаря. У нижніх кутах піл кептаря розміщували найбільший мотив.

Як чоловічим, так і жіночим взуттям були гостроносі постолои, про красу яких дуже дбали. У постолои одягали плетені на дротах вовняні шкарпетки із смугою вишивки вовною вгорі на халявках. Постолои були масовим і найпоширенішим взуттям. А от чоботи носили заможні ґазди, це був своєрідний знак багатства.

Великим різноманіттям вирізняються жіночі головні убори. Особливо цікавий і ошатний головний убір дівчат, пристосований до зачісок. Дівчата заплітали одну або дві коси, викладаючи їх довкола голови. Молоді жінки одягали на голову червону хустку, зав'язану ззаду здвоєними кінцями. Бахрома хустки звисала над чолом і по боках, обрамляючи обличчя.

Обов'язковою деталлю жіночого костюма був пояс. Ним гуцулки прикріплювали на талії поясний одяг. Візерунок отримували з мотивами ромба, трикутників, квадратів. У колориті пояса переважали ті самі кольори, що і в поясному вбранні («Історія українського народного одягу у Карпатах та на Прикарпатті»).

Своєрідність гуцульського вбрання становлять також зимові суконні червоні штани («ґачі», «холошні»), вишиті внизу або вздовж бокових швів. Улітку гуцули носили білі полотняні штани («поркениці») на очкурі або шкіряному поясі («букурії»). Штани заправляли у високі плетені з вовни шкарпетки («капчурі»). У верхній частині капчурі розкішно декорували орнаментом (Стельмащук Г., 2013, с. 231).

Не менш розкішний у гуцулів верхній одяг – тунікоподібного крою, з клинами, вставленими з боків, червоний або коричневий сердак, який на швах декорували вишивкою, кольоровими вовняними шнурками, кульками, китичками.

Своєрідні головні убори гуцулів. Улітку вони носили чорні фетрові капелюхи – «кисані», прикрашені штучними квітами, вовняними китичками, намистинами, пір'ям глухаря («готура») і різнокольоровими сплетеними із вовняних шнурів або тканини ворсовими шнурами («черв'ячками»). Взимку носили смушеву шапку – «джумери» або із хутра лисиці – «клепаню».

Характеризуючи бойківський стрій, насамперед чоловічий, варто зазначити, що у бойків розрізняють два типи строїв. Один із них – квітовані (Рожнятівщина), в якому перевагу віддають різноколірній квітчастій вишивці. Інший тип одягу – той, де переважає вишивка геометричного характеру. Поясний одяг бойків – вузькі білі полотняні штани – ґаті, зібрані в талії на очкур. Узимку одягали кілька пар полотняних штанів або носили вузькі білі суконні штани (холоші) з кантом на зовнішніх швах.

Найбільш поширеним верхнім одягом був сірак. Він відрізняється від жіночого не кроєм, а колоритом. Нагрудну частину сірака прикрашали вертикальними стрічками червоного, білого і синього шнурів. Влітку одягали полотняний верхній одяг (каптан, полотнянку). Його шили прямоспинним і прикрашали по швах чорними вовняними нитками.



Взимку носили кожухи прямоспинного і приталеного крою різної довжини. Найчастіше кожухи оздоблювали аплікацією із кольорової шкіри в рослинний орнамент (кожухи квітовані).

Поясний жіночий одяг відрізнявся від гуцульського передусім тим, що жінки носили в XIX столітті зшиті форми поясного вбрання – спідниці. Невід'ємною частиною жіночого поясного вбрання є фартух-півка. Його виготовляли з такого самого невибіленого полотна. Він коротший за спідницю, декорований складочками і прикрашений вишивкою спереду. В нижній частині фартуха, як і на спідниці, пришите мереживо. На чоловікові – біле вбрання: полотняні штани і сорочка та білий безрукавий кожушок – кептар. Штани (гаті) – вузькі і довгі, за кісточку. У талії гаті стягали на очкур – гачник, гашник. Гаті носили в теплу пору року. Для холоднішої погоди у цьому строї були сукняні штани, також білі, з домотканого сукна, з вузькими довгими холошами, так звані холошні.

Дуже поширеним головним убором на Бойківщині, як і на решті території України, були намітки. Це прямокутний головний убір із тонких ниток завдовжки 3–5 м і завширшки 45–50 см. Намітку пов'язували таким чином, що вона обрамляла обличчя, а один або два кінці опускали на спину або груди. Крім намітки, побутував у бойкинь полотняний білий домотканий лляний головний убір – убрус, який не зав'язували, а вільно накидали на голову. Убрус притримували на голові обручем або тороками, а другий його кінець, вужчий, вільно звисав на плечах. Крім убруса, носили хустку (півку) у вигляді прямокутника. Вона була полотняна і оздоблена по вузьких краях вишивкою.

Таким чином, одяг населення Прикарпаття та Українських Карпат кінця XIX – 30-х років XX століть характеризувався різноманітністю, специфікою виготовлення, носіння, колоритністю, яскравістю оздоблення.

Зокрема, слід відзначити, що в різних етнографічних регіонах Прикарпаття переважали свої особливості, про що свідчить різноманітність пошиття, оздоблення, носіння одягу, ставлення до нього.

Вишиванка – теперішня назва традиційної української чоловічої та жіночої сорочки, а також її сучасних зразків, які в українській культурі, починаючи з XX століття, носять окремо, разом з європейським костюмом, як святковий, патріотичний та культовий одяг. Вишиванка є єдиним елементом українського строю, який має свою історію.

Слово «сорочка» має корінь «сорок», тобто сорок енергій, які надавали людині захист небес. Недарма про щасливця кажуть: «Народився в сорочці». Та й форма крою в неї символічна: прямокутник, повністю закритий простір, який захищає господаря від лихого ока.

Величезне етнокультурне навантаження несли колористика одягу, що виступала засобом вираження народного світогляду, психології й естетичних уподобань. Колір нерідко виступав головною ознакою, що визначала функціональність костюма, зокрема зміна колористики окремих елементів повсякденної носі могла перетворити її на атрибут ритуально-обрядового характеру. Крім того, колір міг бути регіональним маркером одягу.

Окрім кольору, важливу роль, особливо в регіональній самобутності українського вбрання, відіграє його орнаментика. Основу всієї української одягової орнаментики становлять геометричні мотиви. Вони – найбільш давні й характерні для всіх без винятку регіонів України. Поряд із геометричними мотивами побувають і рослинні. У часовому відліку вони є пізнішими, проте іноді на одному виробі спостерігаємо співіснування двох мотивів – геометричного та рослинного.

У вишивці такої етнографічної групи Карпат, як гуцули, збереглися архаїчні риси народного орнаменту. Численні історичні, фольклорні та літературні матеріали підтверджують масове побутування на Гуцульщині вишивки одягового призначення. Основні матеріали вишивання – ручнопрядені лляні, вовняні нитки, вовняні зсукані нитки («кощик»), зсукані сплетені шнури, шовкові, металеві, срібні, золоті нитки, муліне, бісер, лелітки, сап'янові стрічки, гудзики, корали, головки металевих цвяхів (бобрики), капслі. Хутро лиса, тхора та куниці – як аплікації. Із середини XIX століття для вишивання частіше починають використовувати фабричні нитки, такі, як волічка, заполоч, а з початку XX століття – нитки, муліне, бісер, шовк.

Багатство гуцульської вишивки демонструється навіть у різновидах технічного виконання. Володимир Шухевич у своїй фундаментальній праці «Гуцульщина» подає 12 технік гуцульської вишивки: низинка двох видів, стебнівка, плетінка, обмітка, кіска, шов «поперек голки» («ключка»), штапівка («решітка»), настилування («соснівка»), «хрестик», двобічна стебнівка. Яскравою особливістю гуцульської вишивки є її геометричний орнамент. Він включає прості мотиви і складні фігурні елементи, мотиви-комплекси. Це ромб, напівромб, по-різному поєднані в горизонтальному або вертикальному напрямках.

Характерна риса гуцульської вишивки XIX–XX століть – поліхромність, соковита, багата, сповнена дивовижної сили декоративного звучання. У ній знайшли відображення всі барви спектральної гами. Домінуючим є червоний колір у різних нюансах – від найтемніших до інтенсивних оранжево-золотистих відтінків. Однією з характерних особливостей народного мистецтва є поєднання декору з формою та функцією одягу. Композиція візерунків підпорядкована покрою сорочки і водночас є гармонійною і цілісною.

Особливості відмінних ознак у вишивці найчіткіше можна простежити на вишивках сорочок окремих осередків. Можемо виділити декілька найхарактерніших видів.

Сорочка села Космач характерна тим, що в ній прикрашають тільки вуставки. Обшивка коло шії густо зібрана та викинчена «прошивкою», зморщені рукави закінчені «дудами». Головна увага звернена на «вуставки» (назву «вуставки» мали вставки на полях сорочки, ця назва згодом перейшла і на саму вишивку). Усі космацькі «вуставки» вишиті хрестиком, рідко – низинкою.

Інший характер сорочки села Пістинь. Вона пишніша за силуетом, різноманітніша у способах прикрашання, розташування вишивки, кольоровому звучанні. У Пістині виділяють три типи сорочок. Святкова (або весільна) – сорочка найдавнішого типу, з широкими рукавами, розшитими чорними бавовняними (самодільщиною) та червоною вовняною нитками. Широкі рукави були розшиті повністю аж до рубця.





У кінці XIX – на початку XX століть «старовіцькі» вуставки вишивали вовняними нитками; кольорів було небагато – домінуючі червоний, чорний, жовтий, зелений. Це поєднання кольорів надавало вишивці святкової врочистості.

Інший характер сорочок селища Верховина та прилеглих сіл. Аналізуючи сорочки, що зберігаються в музеї та у жителів Верховини, Красноілова, Голов та інших сіл, можна виділити такі їх види. Найдавнішою, характерною для високогір'я сорочкою була «морщінка» з вуставками – мережками. У післявоєнний період з'явилися сорочки з фабричного полотна, лише вишивка зроблена на домотканому полотні і вже потім нашита на готову сорочку.

Порівняно з гуцулами, буковинцями і покутянами карпатські бойки мінімально прикрашали свій одяг та побутові речі, віддаючи перевагу функціональності, а не естетиці. Полотно на сорочки завжди ткали з тонких лляних ниток, його найретельніше відбілювали. Білий колір сміливо можна назвати еталоном традиційної бойківської сорочки. На чоловічих та жіночих сорочках бойки вишивали комір, уставки, манжети, подекуди – пазуху, а також окремі шви. Оздоблювали насамперед ті частини, які мали отвори, щоб через них не проник нечистий дух.

Для бойківської вишивки характерна чітка система розміщення геометричних мотивів у вузькій стрічці, розділеній на прямокутні площини. Особливою фантазією позначені сітчасті композиції. Характерною для західних бойків була вишивка по брижах – на дрібних густих зборах (збиранках) на зап'ястку, на талії. На Бойківщині чоловічі сорочки, навіть святкові, шили із грубого домотканого полотна, їх робили довгими до колін і носили поверх штанів. Вузький комір і широкі рукави обшивали вовняною ниткою. Бойки вподобали собі вишиття заповлочною великих квітів техніками настилування (гладі) та дуже дрібненьким хрестиком – нитка в нитку. Вишиття таким чином набуває рельєфності й виразності, творить враження масивної накладки.

Отже, вишиванка в різних регіонах Карпат відрізнялася своєю орнаменталізацією, технікою і стилем вишивання. В одних регіонах переважає червоно-чорна гама кольорів, в інших – різнокольорова, відрізнялися також мотивами вишивання: «ромб», «трикутник», «шестикутник», «прямокутник». У гуцульській вишивці, наприклад, збереглися геометризovanі антропоморфні, зооморфні мотиви.

Для Покуття була характерна орнаменталізація, яку виконували техніками «низь», «хрестик», «стебнівка», «штапівка» та «мережковий шов». Орнаментальне мистецтво вишивки західних бойків за змістом і формою є переважно геометричним. Для бойківської вишивки характерна чітка система розміщення геометричних мотивів у вузькій стрічці, розділеній на прямокутні площини. В основі їхньої лежить «ромб» або «квадрат», які утворюють прямокутну або діагональну сітку.

Характерною рисою етнографічного району Карпат і Прикарпаття є велика кількість окремих частин регіону зі своїм колоритом. Кожне село відрізняється від інших своєрідністю вишивки, багатством орнаменту і неповторністю квітів. У далеку давнину основні мотиви вишивки відображали елементи символіки різних стародавніх культур. За мотивами орнаменти вишивок поділяються на три групи: геометричні (абстрактні), рослинні, зооморфні (тваринні).

Геометричні мотиви в орнаментах багатьох народів, у тому числі й українців, домінували (а подекуди домінують і в наш час) до кінця XIX століття. Крім того, такі орнаменти зберігали свою архаїчну графіку та символіку попри те, що реально їх вже сприймали й усвідомлювали інакше (Петречко Д., 2010, с. 56).

Серед найпоширеніших мотивів геометричних орнаментів виділяють ромби, хрести різної конфігурації, овали, кола, зигзаги, трикутники, меандри, так звані «шеvronи», хвилясті лінії, розетки, квадрати. Мотиви «ромб», «ромб з гачками», «ромб з крапкою», «перехрещений ромб» надзвичайно поширені не лише в українській орнаменталіці. «Перехрещений ромб» відносять до давніх знаків, що символізували землю як певну територію – поле, ділянку, власність. Тобто його теж асоціювали з полем, землею, яка може дати врожай. До символів землі відносять також зображення квадрата. Відповідно найбільш узагальненим знаком неба виступає коло. Хрест у колі може бути як знаком сонця, так і знаком вогню (або блискавки – «вогню небесного»).

Ще одна група знаків, які часто зустрічаються в орнаментах вишивок, – це хвилясті лінії та зигзаги, їхню символіку пов'язують із символікою води – в цьому дослідники орнаментів однакові. Причому це може бути як вода, що розміщується на верхньому рівні світобудови, на небі, так і вода «підземного світу». Символи змії та води часто зустрічаються поряд, вважається, що змія виступає як охоронець води (це, приміром, виводять із зображень на посуді, що відноситься до трипільської доби). Символ «драбинка» тісно пов'язаний із символом «дерева життя». Драбинка – символ сходження до вершин духовності, до Бога, до неба. Колодязь – досить поширений елемент в українській орнаменталіці – повсюдно зустрічається у візерунках вишитих сорочок. Символізує глибину, нескінченність пізнання, зв'язок із потойбічним світом. Символ «решета» пов'язаний з палеолітичною Богинею Неба. Сітка, решето, за давніми повір'ями, мають силу оберерега від злих духів, відокремлюють добро від зла. Сіткою дуже часто заповнені окремі елементи вишивок: кола, квадрати, трикутники, квіти, листочки тощо. Грабельки, гребінці символізують промені сонця, дощ, регенеративну енергію. Ці узорі часто поєднують з іншими орнаментами.

Вишивка шнурочками, поясами – орнамент дуже простий, що часто зустрічається самостійно, але здебільшого використовується як допоміжний разом з іншими зображеннями. Він символізує шлях, дорогу і має кілька варіантів. Часто використовується в елементах кайми, обшивки, оторочки.

Серед елементів народної вишивки часто зустрічаються зразки із зображенням знаків «трійця» та «тризуб». Знак тризуба є знаком трієдності світобудови, символом Трійединого Бога. У трикутнику втілено ідею трієдності природи Всесвіту: неба, Землі і людини. Цей знак також символізує батька, матір та дитину. Це символ божественної Трійці.

Бережа, або Березина, – один із найдавніших і найшанованіших символів у наших предків, його генетичне коріння сягає глибини століть. Це символ життя і родючості, символ Матері-Природи, матері усього створеного, яка дає життя і оберігає (береже) наше родинне вогнище.



Дуб і калина – мотиви, що найчастіше зустрічаються на парубочих сорочках і поєднують у собі символи сили і краси, але сили незвичайної, краси невмирущої. Цікавою є символіка маку. З давніх-давен в Україні святили мак і обсівали ним людей та худобу, бо вірили, що мак має чарівну силу, яка захищає від усякого зла. А ще вірили, що поле після битви навесні вкривається маками. Ніжна трепетна квітка несе в собі незнищенну пам'ять роду. Таємницю життя приховує в собі і квітка лілії. У легендах квітка лілії – то символ дівочих чарів, чистоти та цноти.

Солов'я та зозулю вишивають на дівочих рушниках. Цих птахів часто розміщували на гілці калини, що символізує продовження роду. Павичі – дуже поважні птахи, на весільних рушниках над ними часто розміщений вінок або вінець. Павич – це жар-птиця, що несе в собі сонячну енергію життя, тому це птиця сімейного щастя. Соколи, голуби та півні символізують молодят. Характерною рисою весільного рушника є розташування птахів голівками один до одного. Вони або тримають у дзьобиках ягідку калини, або сидять біля коріння дерева – символу нової сім'ї.

За народними віруваннями, парна вишивка тварин чи птахів – двох лелек, качечок, пари вовків – сприяє зустрічі зі своєю половинкою, а також сімейному благополуччю. Ластівка завжди несе добрі новини. Саме вона піклується про те, щоб людина не пропустила сприятливу пору для створення сім'ї та зміцнення господарства.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, аналізуючи символіку народного костюма і розглядаючи сучасний костюм, можна зробити висновок, що в сучасному одязі повинні проявлятися риси народного, національного, традиційного, що робить його більш органічним і виступає засобом формування культурної компетентності у учнів гірських шкіл.

Український національний костюм характеризувався різноманітністю, специфікою виготовлення, носіння, колоритністю, яскравістю оздоблення. Одяг населення Прикарпаття та Українських Карпат має свої локальні особливості, притаманні тільки даній території. У кожному з етнографічних регіонів є свої особливості і відмінності. Так, народний одяг багатих був більше прикрашений вишивкою, бісером тощо, ніж одяг бідних, відрізнялася також тканина, з якої шили одяг багаті і бідні. Наприклад, багаті жінки носили оксамитові камізьки, а бідні – з грубого сукна.

Вишивка як один з основних елементів одягу має свої особливості. Жіночі вишивки не відрізнялися за кроєм від чоловічих, але були іншими за довжиною і багатшими за оздобленням. Їх шили додільні, тобто довгі (до кісточок ніг) і з підточкою. Сорочки були з відлогими комірами і з обшивкою горловини. Іноді декорували всю площину рукава – від плеча до манжета. Колорит, розміщення орнаменту залежали від традицій, які склалися в тому чи іншому етнографічному регіоні. Серед основних мотивів символіки українського національного костюма мали значення і символічні аспекти.

Характерною рисою етнографічного регіону Прикарпаття й Українських Карпат є велика кількість окремих частин місцевостей зі своїм колоритом. Кожне село відрізняється від інших своєрідністю вишивки, багатством орнаменту і неповторністю квітів. Протягом багатьох століть безпосередній конкретний зміст символів на вишивках губився, але традиції їхнього використання не зникли і по сьогоднішній день.

Таким чином, символіка українського народного костюма поряд із забезпеченням фізичного існування людини задовольняла її різноманітні соціальні потреби. Завдяки своїй символічній навантаженості костюм, будучи матеріальним витвором, виконує функції, властиві феноменам духовної культури українського народу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Грещук, В., Кононенко, В., Лесюк, М., Паньків, М., Романюк, М., & Хороб та ін. (2006). *Етнос. Соціум. Культура: регіональний аспект: Монографія*. Київ – Івано-Франківськ.
- Соколовська, К. (2008) Традиційні художні символи вишивки і пісенного фольклору. *Персонал*, 1, 114–118.
- Коваль І. (2010) Що вишивали галицькі жінки? В Коваль, І., Косило, М., & Миронюк, І. *Стародавній Галич: цивілізація відома і таємнича*. (С. 218–221). Івано-Франківськ.
- Стельмашук, Г. (2013) *Українське народне вбрання*. Львів.
- Петречко Д. (2010) Вишивка та традиційний одяг Дрогобиччини. Ірина Свйонтек. Втрачені українські села. Чорна. Брошнів-Осада, 322–324.
- Розвиток українського народного костюма. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10959/>.
- Історія українського народного одягу у Карпатах та на Прикарпатті. URL: <http://www.ukrainica.org>.

### REFERENCES

- Ghreshhuk, V., Kononenko, V., Lesjuk, M., Panjkiv, M., Romanjuk, M., & Khorob, S. ta in. (2006) *Etnos. Socium. Kuljtura: regionalnjny aspekt (Ethnos. Socium Culture: regional aspect)*. Kyjiv – Ivano-Frankivsjk.
- Sokolovsjska, K. (2008) Tradycijni khudozhni symvoly vyshyvky i pisennohgo foljkloru. *Personal*, 1, 114–118.
- Kovalj, I. (2010) Shho vyshyvaly ghalyckji zhinky? In I. Kovalj, M. Kosylo, I. Myronjuk. *Starodavnij Ghalych: cyvilizacija vidoma i tajemnycha*. (218–221). Ivano-Frankivsjk
- Steljmashhuk, Gh. (2013) *Ukrajinsjke narodne vbrannja*. Ljviv.
- Petrechko D. (2010) Vyshyvka ta tradycijnyj odjagh Droghobychchyny Iryna Svjontek. Vtracheni ukrainsjki sela. Chorna. Broshniv-Osada, 322–324.
- Rozvytok ukrainskjogho narodnogho kostjuma. Retrived from:<http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10959/>.
- Istorija ukrainskjogho narodnogho odjaghu u Karpatakh ta na Prykarpatti. Retrived from <http://www.ukrainica.org>.

Статтю подано до редколегії 17.01.2019 р.

Рекомендовано до друку 02.02.2019 р.

**Інна Червінська,**

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

**Inna Chervinska,**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*inna.chervinska@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0003-0745-1413

**Андрій Червінський,**

кандидат історичних наук, викладач кафедри географії та природознавства, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Andrii Chervinskyi,**

Candidate of Historical Sciences, Department of Geography and Natural Sciences, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*andrii.chervinskyi@pnu.edu.ua*  
ORCID ID 0000-0002-2128-196X

УДК 332.14:339.477

## РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** У статті методологічно обґрунтовано та визначено регіональні особливості та освітній потенціал соціокультурного простору гірської школи Карпатського регіону.

Автори розкривають сутність соціокультурного простору як одного зі складників формування простору певного регіону та наголошують, що дефініція «простір» є найбільш придатною до опису феноменів, які мають якісні характеристики протяжності, осмисленості та представництва.

Метою публікації є опис регіональних особливостей соціокультурного простору гірської школи у контексті забезпечення сталого розвитку України.

До провідних завдань дослідження автори відносять:

- виокремлення освітніх, соціально-економічних та інших проблем гірських регіонів;
- визначення шляхів підвищення ефективності діяльності та якості надання освітніх послуг освітніми закладами гірських регіонів;
- підвищення рівня соціокультурної грамотності, формування екологічної свідомості та критичного мислення жителів гірських територій;
- розкриття регіональних особливостей соціокультурного простору гірської школи..

Методологія дослідження включає загальнонаукові методи дослідження: порівняння й аналогія, аналіз і синтез, дедукція та індукція, методи абстракції, класифікації, систематизації, історичний метод.

Вказано на розкриття особливостей регіонів України як відносно самостійних одиниць, які склалися на основі та внаслідок взаємодії територіальних і природних умов, спільності історії, культури і мови, демографічних, соціальних та економічних показників.

**Ключові слова:** соціокультурний простір, регіональні особливості, Карпатський регіон, освітній потенціал, освіта, гірська школа.



## REGIONAL FEATURES SOCIO-CULTURAL SPACE OF THE MOUNTAIN SCHOOL

**Abstract.** In the article the regional peculiarities and educational potential of socio-cultural space of the mountain school of the Carpathian region are methodologically substantiated and defined.

The authors reveal the essence of socio-cultural space as one of the constituents of shaping the space of a certain region and emphasize that the definition of "space" is the most suitable for describing phenomena that have qualitative characteristics of extent, meaningfulness and representation.

The purpose of the study is to describe the regional features of socio-cultural space of the mountain school in the context of ensuring sustainable development of Ukraine.

The leading objectives of the study include:

- isolation of educational, socio-economic and other problems of mountain regions;
- identifying ways to improve the efficiency and quality of educational services to educational institutions in mountain regions;
- increase of the level of socio-cultural literacy, formation of ecological consciousness and critical thinking of inhabitants of mountain areas;
- disclosure of regional peculiarities of socio-cultural space of the mountain school.

Research methodology includes general scientific research methods: comparison and analogy, analysis and synthesis, deduction and induction, methods of abstraction, classification, systematization, historical method.

It is pointed out that the features of the regions of Ukraine are revealed as relatively independent units, formed on the basis and due to the interaction of territorial and natural conditions, common history, culture and language, demographic, social and economic indicators.

**Keywords:** socio-cultural space, regional features, Carpathian region, educational potential, education, mountain school.

### ВСТУП

**Постановка проблеми.** У контексті інноваційних наукових підходів сьогодення, регіоналізація виступає необхідною реальністю соціально-політичного устрою нашої країни, провідним чинником сталого розвитку, умовою забезпечення рівного доступу до якісної освіти жителів важкодоступних та віддалених регіонів, інноваційним способом оновлення державно-громадського управління нашої держави. За останні десятиліття модернізація та реформування системи освіти характеризується, з однієї сторони, – посиленням відповідальності регіонів за якість освіти та розвиток освітньої інфраструктури, а, з іншої, – необхідністю її інтеграції в світовий освітній простір.

Розвиток системи освіти визначено одним з основних пріоритетів гуманітарного розвитку регіону Українських Карпат. Однак, поряд з цим спостерігаються внутрішньо-регіональні диспропорції, які вимагають комплексного суспільно-географічного та соціокультурного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями регіональної освітньої політики, а зокрема оцінкою ринків освітніх послуг займалися науковці: А. Антохов, С. Архипова, В. Власов, Л. Пшенична, Л. Семів, Ю. Ходикіна, Л. Шевченко та ін. Теоретичним та прикладним аспектам дослідження регіону Українських Карпат з урахуванням різноманітних методологічних підходів, присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців (А. Балян, Б. Гершунский, Ю. Гладкий, М. Долішній, Ф. Дюла, М. Лендел, М. Лаврів, А. Мельник, М. Козоріз та ін.).

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Метою дослідження є опис регіональних особливостей соціокультурного простору гірської школи у контексті забезпечення сталого розвитку України.

До провідних завдань дослідження відносимо:

- виокремлення освітніх, соціально-економічних та інших проблем гірських регіонів;
- визначення шляхів підвищення ефективності діяльності та якості надання освітніх послуг освітніми закладами гірських регіонів;
- підвищення рівня соціокультурної грамотності, формування екологічної свідомості та критичного мислення жителів гірських територій;
- розкриття регіональних особливостей соціокультурного простору гірської школи.

### МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологія дослідження включає загальнонаукові методи дослідження: порівняння й аналогія, аналіз і синтез, дедукція та індукція, методи абстракції, класифікації, систематизації, історичний метод. Метод діалектики, який належить до філософських, передбачає вивчення всіх явищ і процесів, які відбуваються у гірському регіоні, у тому числі й суспільно-географічних, у постійній зміні, розвитку та взаємозв'язку. Порівняння як метод, дозволяє виявити найбільш суттєві деталі, риси, подібності та відмінності між різними об'єктами, явищами та процесами на різних територіях певного регіону. Методи аналізу та синтезу застосовувалися під час вивчення просторово-часових характеристик та функціональних особливостей певного регіону.

### РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Українські Карпати як гірський регіон, що характеризується високим природно-ресурсним потенціалом, унікальними етнокультурними традиціями та здобутками, важливим геополітичним розташуванням, мають велике значення для соціокультурного, освітнього, соціально-економічного розвитку Закарпатської, Львівської, Івано-Франківської та Чернівецької областей, на території яких вони розташовані.



Адже як вказано у «Концепції розвитку гірських територій Українських Карпат»: «Більшість гірських територій, які розташовані на висоті 400 метрів над рівнем моря і вище, є важкодоступними. Ресурсний потенціал зазначених територій, на яких проживає 978 тисяч громадян у 715 населених пунктах, не реалізований, а рівень їх соціально-економічного розвитку значно нижчий, ніж в цілому в Україні, що призводить до низької якості життя населення, до нарощування диспропорцій в системі господарських комплексів та погіршення інвестиційної привабливості гірських територій, зростання диференціації основних соціально-економічних показників, посилює депресивність та дотаційність таких територій, призводить до погіршення їх екологічного стану, втрати потенціалу для відновлення розвитку та стримує збалансований розвиток областей, на території яких розташовані Карпати» («Концепція розвитку гірських територій Українських Карпат», 2019).

У словнику з регіональної політики наведено наступне тлумачення цього поняття: «Регіон (франц. region, від лат. region – область, район) – територія, яка відрізняється від інших територій за рядом ознак і характеризується певною цілісністю та взаємопов'язаністю її складових елементів. Регіони можуть бути будь-якого розміру – від міста (або району у великому місті) до величезних регіонів всередині континенту («Словник з регіональної політики»).

З точки зору практичної ідентифікації регіону, під цим поняттям у найбільш широкому сенсі слід розуміти певну територію, яка характеризується обов'язковою наявністю внутрішніх зв'язків (економічних, екологічних, соціальних, етнокультурних тощо), і ці зв'язки є більш міцними й тісними, ніж зв'язки цієї території з іншими територіями чи державою в цілому.

І. Металова вказує, що педагогічні дослідження трактують регіон як «єдиний цілісний освітній комплекс, інтегруючий в собі весь освітній потенціал адміністративно-територіальної структури, його кадрові, науково-методичні, матеріально-технічні та інші складові (Металова І.Г., 2009).

Освіта виступає важливим соціокультурним феноменом, який формує загальну культуру й освіченість підростаючого покоління, сприяє засвоєнню духовного, матеріального й інтелектуального потенціалу, який був накопичений людською цивілізацією в процесі еволюційного розвитку й націлений на подальший прогрес суспільства.

Окрім того, як зазначає дослідник Б. Гершунський, «сьогодні освіта є вагомим соціальним інститутом, який сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства з допомогою спеціально організованої цілеспрямованої соціалізації та інкультурації окремих індивідів, який виражений у системі, що включає освітні установи, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують їх функціонування і розвиток» (Гершунський Б.С., 1998, С. 615).

Також для нашого дослідження складає особливу зацікавленість, виокремлення дослідником чотирьох аспектів змістовного трактування поняття «освіта»: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат. Зазвичай під терміном «освіта» розуміють «...спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини» (Гершунський Б.С., С. 615).

У такому контексті освіта виступає загальноприйнятими поняттями, яке одночасно трактується як педагогічний процес, і як важливе соціальне явище без якого неможливий подальший соціальний прогрес, і як велика суспільна система, яка забезпечує загальноцивілізаційний рух людства.

Регіональні заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО), володіючи загальними інваріантними характеристиками, у своєму становленні та розвитку залежать від низки чинників, визначених географічною, економічною, соціокультурною, національно-етнічною, полікультурною специфікою. У сучасних умовах розвитку суспільства, до провідних зовнішніх чинників впливу на розвиток освітнього закладу як такого, і системи освіти загалом, відносяться – глобалізація та інтернаціоналізація, які проявляються не тільки у посиленні взаємозв'язків і взаємозалежностей господарських механізмів окремих країн, а й у формуванні глобального освітнього простору.

Становлення, розвиток, компонентна структура та ефективне функціонування закладів загальної середньої освіти регіону Українських Карпат залежать від цілої низки показників, які класифікують за різними ознаками:

- за природою дії та взаємодії: зовнішні та внутрішні;
- за змістом: природні, історичні, суспільні, демографічні, економічні;
- за характером впливу: прямі та непрямі (або опосередковані);
- за рівнем впливу: глобальні, національні, регіональні, локальні та особистісні;
- за результатом впливу: позитивні та негативні (Кравців В.С., 2013).

Освітні заклади гірського регіону, перебуваючи у постійній динаміці та зазнаючи певних трансформацій у своєму розвитку й діяльності, чуттєво реагують навіть на незначні зміни зовнішнього середовища. Відповідно вони намагаються адаптуватися до потреб зовнішнього середовища, ринку праці, освітніх запитів суспільства, які швидко змінюються. Однак, варто зауважити, що й освітні заклади, які в сукупності складають багаторівневу систему освіти також активно впливають на формування соціокультурного простору в якому вони перебувають.

Діяльність цілісної системи освітніх закладів здійснює суттєвий вплив на розвиток загальноосвітніх інтеграційних процесів, що стосуються регіонального розвитку.

Важливу роль у становленні, розвитку та функціонуванні закладів загальної середньої освіти відіграють внутрішні чинники, які можна умовно поєднати у певні блоки: історичні, демографічні, економічні, інституціональні, управлінські, соціально-культурні, просторові, природні.

Опосередкований вплив на мережу освітніх закладів та їх просторову організацію здійснюють природні чинники, серед яких необхідно відзначити: рельєф, висоту над рівнем моря, кліматичні та гідрологічні умови території. Вказані



чинники природного середовища впливають на особливості освоєння регіону, конфігурацію забудови населених пунктів, транспортну доступність населення до освітніх закладів, розташованих на цій території, загальну кількість та щільність населення тощо.

В цьому контексті, до провідних функцій реалізації регіональної освітньої політики відносять:

- освітня (підготовка фахівців відповідного профілю та зростання конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг);
- економічна (діяльність освітніх закладів та закладів позашкільної освіти як прибуткових підприємств, які забезпечують надання освітніх послуг);
- культурологічна (підвищення загальноосвітнього та соціокультурного рівня освіченості та грамотності населення гірських регіонів);
- соціальна (задоволення потреб суспільства у творчій та професійній реалізації певних категорій населення, здобутті відповідного соціального статусу);
- інформаційна (належний доступ до інформаційних ресурсів, повна інформація щодо пропозицій та послуг, визначення кон'юнктури на ринку освітніх послуг);
- інтеграційна (розвиток академічної мобільності, входження вітчизняних закладів загальної середньої освіти до освітнього простору Європи та світу) (Шендер А. Р., 2013).

Оскільки освіта у сучасному геокультурному просторі прямо або опосередковано впливає практично на всі сфери людської діяльності, формується певний освітній простір різних ієрархічних рівнів – від глобального до локального. Це поняття пропонуємо трактувати як сукупність всіх освітніх закладів, а також інших установ та організацій, що надають освітні послуги населенню в межах певної території. В залежності від розмірів території, на якій розміщені заклади освіти, можна розглядати різні ієрархічні рівні освітнього простору.

Так, зокрема, заклади освіти, які розміщені в межах законодавчо визначеного адміністративного району, об'єднаної територіальної громади, формують локальний (районний) освітній простір, у межах адміністративної області – регіональний (обласний) освітній простір, у межах певної країни – національний освітній простір, у межах конкретного континенту – континентальний освітній простір, у межах всієї планети – глобальний (планетарний) освітній простір.

Вказана ієрархія глобального освітнього простору базується на основі істотних відмінностей системи освіти різних країн та континентів, які стосуються не тільки змісту освіти, а й різних соціальних показників – таких як рівень розвитку, рівень освіти населення, компонентної, територіальної та функціональної структури тощо.

Українські Карпати як гірський регіон, що характеризується високим природно-ресурсним потенціалом і важливим геополітичним розташуванням, мають велике значення для соціально-економічного розвитку Закарпатської, Львівської, Івано-Франківської та Чернівецької областей, на території яких вони розташовані. Регіон Українських Карпат є одним із провідних наукових, освітніх центрів України. Він має високий освітній потенціал серед інших регіонів країни.

Більшість гірських територій, які розташовані на висоті 400 метрів над рівнем моря і вище, є важкодоступними. Ресурсний потенціал зазначених територій, на яких проживає 978 тисяч громадян у 715 населених пунктах, не реалізований, а рівень їх соціально-економічного розвитку значно нижчий, ніж в цілому в Україні, що призводить до низької якості життя населення, до нарощування диспропорцій в системі господарських комплексів та погіршення інвестиційної привабливості гірських територій, зростання диференціації основних соціально-економічних показників, посилює депресивність та дотаційність таких територій, призводить до погіршення їх екологічного стану, втрати потенціалу для відновлення розвитку та стримує збалансований розвиток областей, на території яких розташовані Карпати (Кравців В.С., 2013). У рамках зазначеного дослідження, ми дотримуємося точки зору, що міждисциплінарний характер вивчення феномена соціокультурного простору певного регіону зумовлює актуальність застосування методик суміжних наукових дисциплін, завдяки яким формуються прикладні методи освітології, культурології, регіонології (регіоналістики), які в комплексі спрямовані на отримання конкретної інформації про соціокультурну практику діяльності певного регіону чи території.

Необхідність сталого розвитку регіону Українських Карпатського викликана освітніми соціальними, культурно-просвітницькими, еколого-економічними проблемами краю. Саме тому провідні чинники збереження унікальних природних комплексів, збалансованого природокористування, поряд з розвитком освітньої, дозвілєвої, туристично-рекреаційної галузі, екологізацією лісгосподарського комплексу, підвищенням ролі природно-заповідних територій, розглядаються як необхідність збереження етнокультурної спадщини корінного населення (Химинець В.В., 2004).

Загальноприйнята світовим співтовариством Концепція сталого розвитку («Державна програми соціально-економічного розвитку Карпатського регіону розроблена Інститутом регіональних досліджень НАН України Державна служба статистики України»), з якою пов'язується успішне майбутнє людства, не лише розглядає природну складову, географічне середовище як головну поряд з соціальною та економічною компонентами людського розвитку, а й вимагає стосовно неї цілої низки обмежень, спрямованих на недопущення деструктивних змін у навколишньому природному середовищі.

Дотримання провідних принципів сталого розвитку має свої специфічні особливості та певні відмінності у різних частинах світу, країнах і регіонах, оскільки «не може не враховувати особливості кожної території, включаючи їх природні особливості та специфіку природно-ресурсного потенціалу» (Химинець В.В., 2004).

Певними особливостями вирізняються й країни з гірськими територіями. Впродовж двох десятиліть з часу офіційного визнання на Конференції ООН у Ріо-де-Жанейро (1992), Концепції сталого розвитку, чимало зусиль



науковців, представників органів управління та громадськості зосереджується на вирішенні проблем сталого регіонального розвитку гірських територій, до яких входять і регіон Українських Карпат.

Варіативність застосування зазначеного підходу зумовлена унікальною природною і культурно-етнічною спадщиною, яка зберіглася в гірських регіонах, особливою вразливістю гірських територій до нищівної вирубки лісів, забруднення рік, а також тим, що гори є місцем проживання численних мешканців, для яких вони стали рідними. Для цього регіону Українських Карпат притаманні несприятливі природно-господарські, складні географічні та полікультурні особливості: низькі питомі показники забезпечення орними землями, складна транспортна доступність, віддаленість певних населених пунктів від центрів, складні для господарювання кліматичні й гідрологічні умови, екологічні проблеми. Вказані особливості зумовлені тим, що гірські території поступаються рівнинним за станом соціально-економічного розвитку, доступністю до провідних освітніх та соціально-культурних центрів, несприятливими кліматичними умовами. Таке становище призводить до депопуляційних тенденцій і ставить під загрозу збереження унікального соціокультурного та етнокультурного простору гірських територій (Chervinska I., & Chervinskiy A., 2018).

Регіон Українських Карпат володіє вагомими показниками для подальшого розвитку завдяки своєму унікальному етнокультурному та природно-ресурсному потенціалу. Довкілля (навколишнє природне середовище) входить до числа складових триєдиної взаємозалежної системи, у якій реалізується модель сталого розвитку. Відповідно роль та значення природних чинників у її функціонуванні є не менш важливою, ніж соціальних чи економічних (Герасимчук З. В., 2011).

Також необхідно наголосити на важливості довкілля як середовища проживання членів соціуму, з чим пов'язане поняття «природні умови», «природні ресурси» та їх роль як джерела природних благ для забезпечення належної життєдіяльності соціуму. «Сукупність виявлених і придатних для використання при досягнутому рівні розвитку виробництва природних ресурсів тієї чи іншої території складає його природно-ресурсний потенціал» (Шендер А. Р., 2013). Який розглядається науковцями (М. Лаврук, В.Химинець та ін.) як частина загальнонаціонального багатства країни загалом, так і конкретного регіону зокрема.

Таким чином, врахування природних чинників стану довкілля під час моделювання сталого розвитку гірських територій вкрай важливе, оскільки воно визначає якість життя соціуму, як у контексті його комфортності, так і під час надання якісних освітніх послуг, забезпечення соціальних й економічних потреб. Адже для кожного регіону притаманний специфічний перелік природних чинників із цікавими для дослідників гір особливостями їх прояву.

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

Зазначене вкотре підтверджує, що внутрішні та зовнішні зв'язки гірських шкіл регіону Українських Карпат вирізняються надзвичайним рівнем складності та різноманітністю проявів. Адже територіальна структура освітніх закладів регіону представлена елементами, які функціонують у межах освітнього простору, формами їх зосередження та зв'язками між ними.

Відповідно, основними елементами вказаної територіальної структури можуть виступати – опорні школи, навчально-виховні комплекси, освітні центри та освітні округи, заклади позашкільної освіти та інші підрозділи, які в комплексі зможуть забезпечити надання якісних освітніх послуг населенню в межах певного освітнього простору. Адже система освіти певного регіону вирізняється специфічними територіально-функціональними особливостями, що вирізняють її від інших суспільно-географічних систем.

Подальше вивчення освітнього потенціалу регіону Українських Карпат дасть можливість прослідкувати вплив сукупності чинників на формування регіонального соціокультурного простору.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Аверкин, В.Н. (2008) *Теоретические проблемы регионализации образования*. Новгород.
- Гершунски, Б.С. (1998) *Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. Москва: Совершенство.
- Герасимчук, З. В. (2011) *Стимулювання сталого розвитку регіону: теорія, методологія, практика*. Луцьк: РВВ ЛНТУ.
- Долішній, М.І. (2004) Територіальна суспільна система як об'єкт дослідження регіональної економіки. *Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Зб. наук. праць*. (3 Ч.1). НАН України Ін-т регіон. досліджень. Львів.
- Декларация конференции ООН по окружающей среде*. (1979) Москва: Наука, 7-11.
- Державна програми соціально-економічного розвитку Карпатського регіону розроблену Інститутом регіональних досліджень НАН України Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>
- Журавський, В. С. (2003) *Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні*. Київ: Ін Юре.
- Заставний, Ф. (2010) *Економічні райони України. Реалії та перспективи (природно-географічні, історичні, національно-культурні, національно-політичні)*. Львів: Апіорі.
- Закон України «Про статус гірських населених пунктів України» (Закон України № 56/95 від 15.02.1995 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show>
- Кравців, В.С. (Ред.) (2013) *Карпатський регіон: актуальні проблеми та перспективи розвитку : монографія у 8 томах.(Том 5. Малі міста)*. Львів.
- Концепція розвитку гірських територій Українських Карпат (2019) URL: <https://decentralization.gov.ua/news/10835>
- Костин, А.К. (2005) Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики. *Педагогика*, 8, 34-38.
- Лапаева, М.Г.&Лапаев, С.П. *Регион как пространственная социально-экономическая система государства*. URL: [http://vestnik.osu.ru/2012\\_8/21.pdf](http://vestnik.osu.ru/2012_8/21.pdf).



- Металова, И.Г. (2009) *Регионализация профессиональной подготовки учителя сельской школы в ВУЗе (Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук)*; Федеральный институт развития образования. Москва.
- Словник з регіональної політики. Інститут регіональних та євроінтеграційних досліджень ЄвроРегіо Україна. URL: <http://www. eru.org.ua>.
- Стратегія розвитку Івано-Франківської області на період до 2020 р URL: [http://www.if.gov.ua/files/SP\\_IF\\_oblast\\_4.pdf](http://www.if.gov.ua/files/SP_IF_oblast_4.pdf)
- Химинець, В.В. (2004) *Еколого-економічні засади сталого розвитку Закарпаття*. Ужгород.
- Шендер, А. Р. (2013) Оцінювання регіональних ринків освітніх послуг у сфері вищої освіти в умовах активного впливу зовнішнього середовища *Регіональна економіка*, 3, 199-202.
- Chervinska, I., & Chervinskyi A. (2018) Sustainable development of the mountain territory of the Ukrainian Carpathians foreign experience and domestic realities. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific edition. Series of Social and Human Sciences*. (Vol.5, 1, 9-18).

## REFERENCES

- Averkin, V. N (2008) *Theoretical problems of regionalization of education*. Novgorod
- Gershunsky, B.S. 91998) *Education Philosophy for the 21st Century: Searching for Practically Oriented Educational Concepts*. Moscow: Perfection
- Gerasymchuk, Z. V. (2011) *Stimulation of Sustainable Development of the Region: Theory, Methodology, Practice: Monograph*. Lutsk: RVV LNTU.
- Dolishniy, M. I. (2004) Territorial social system as an object of study of regional economy. *Socio-economic studies in transition. Coll. Sciences. wark*. (No. 3 Part 1). NAS of Ukraine Inst. research. Lviv.
- Declaration by the United Nations Conference on the Environment (UNEP)*. (1979) Moscow: Science. 7-11.
- State Programs of Socio-Economic Development of the Carpathian Region developed by the Institute for Regional Studies of NAS of Ukraine State Statistics Service of Ukraine. Retrived from <http://www.ukrstat.gov.ua>.
- Zhuravsky, V. S. (2003) *Higher education as a factor of state formation and culture in Ukraine*. Kyiv: In Yure.
- Zastavnyi, F. (2010) *Economic regions of Ukraine. Realities and perspectives (natural-geographical, historical, national-cultural, national-political)*. Lviv: A priori.
- Law of Ukraine "On the Status of Mountain Settlements of Ukraine" (Law of Ukraine No. 56/95 of 15.02.1995). Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show> (in Ukrainian).
- Tailors, V. S. (Ed.) (2013) *Carpathian Region: Current Issues and Development Prospects: 8 volume monograph (Vol. 5. Small Cities)*. Lviv.
- Ukrainian Carpathian Mountain Territory Development Concept (2019) Retrived from: <https://decentralization.gov.ua/news/10835> (in Ukrainian).
- Kostin, A.K. (2005) Regionalization of education is a strategic direction of educational policy. *Pedagogy*. No. 8, 34-38.
- M. Lapaeva *Region as a spatial socio-economic system of the state* Retrived from: [http://vestnik.osu.ru/2012\\_8/21.pdf](http://vestnik.osu.ru/2012_8/21.pdf).
- Metalova, I. G. (2009) *Regionalization of Vocational School Teacher Training in Higher Education: (Candidate's thesis)* Federal Institute for the Development of Education. Moscow.
- Dictionary of Regional Policy. Retrived from: <http://www. eru.org.ua>. (in Russian)
- Ivano-Frankivsk Region 2020 Development Strategy. Retrived from: [http://www.if.gov.ua/files/SP\\_IF\\_oblast\\_4.pdf](http://www.if.gov.ua/files/SP_IF_oblast_4.pdf) (in Ukrainian).
- Khimynets, V. V. (2004) *Ecological and economic principles of sustainable development of Transcarpathia*. Uzhgorod.
- Sender, A. R (2013) Assessing Regional Markets for Higher Education Services in Active Environmental Impacts *Regional Economy*, 3, 199-202.
- Chervinska, I., & Chervinskyi , A. (2018) Sustainable development of the mountain territory of the Ukrainian Carpathians foreign experience and domestic realities. In *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific edition. Series of Social and Human Sciences*, Vol.5, 1, 9-18.

Статтю подано до редколегії 06.03.2019 р.  
Рекомендовано до друку 27.03.2019 р.





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

doi: 10.15330/msuc.2019.20.89-92



**Ірина Гуменюк,**

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

**Iryna Humeniuk,**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

*imix@ukr.net*

ORCID ID 0000-0002-0790-6732

**УДК 378.881.1: 811.161.2**

### АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ВЕКТОРНОГО ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду методичного потенціалу контекстного підходу до викладання української мови за професійним спрямуванням. Актуальність піднятої проблеми зумовлюється необхідністю підготовки мобільного фахівця, здатного самостійно навчатися впродовж життя. У статті окреслено дефініцію поняття «технологія контекстного навчання», визначено місце цієї технології у методичній системі курсу.

Метою публікації є виявлення методичних можливостей векторного застосування контекстного підходу до викладання української мови за професійним спрямуванням, проведення структурно-змістового аналізу сутності терміна «технологія контекстного навчання».

Для вирішення окреслених завдань дослідження використано комплекс методів: наукового абстрагування, аналізу і систематизації літературних джерел для виявлення ступеня розкриття проблеми в сучасному науковому просторі, термінологічний аналіз для окреслення понятійного апарату дослідження, методи візуалізації та узагальнення.

Автор наголошує на універсальності та навчальній мобільності курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Вказує на необхідність застосування контекстного підходу до викладання названого курсу в контексті входження в європейський освітній простір.

Особлива увага звернена на виявлення взаємозалежності між опануванням завданнями практичного блоку дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», самостійною роботою студентів та продуктивністю набуття ними комунікативного досвіду.

**Ключові слова:** українська мова за професійним спрямуванням, навчальний дискурс, професійна компетентність, загальнонаукова компетентність, термінологічна компетентність, мовленнєво-комунікативна компетентність, інноваційність, контекстний підхід, комунікативний досвід.

### ANALYSIS OF THE ESSENCE AND VECTORAL APPLICATION OF THE CONTEXT APPROACH TO TEACHING OF THE COURSE «UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES»

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the methodical potential of a contextual approach to teaching of Ukrainian language for professional purposes. The actuality of the raised problem is caused by the necessity of preparation of a mobile specialist who is able to self-educate during their life. The article explains the definitions of the concepts «contextual learning technology», the place of this technology in the methodological system of the course is determined.

The intention of this publication is to show the methodical opportunities of vector application of contextual approach to teaching of the Ukrainian language for professional purposes, carrying out a structural and semantic analysis of the essence of the term «contextual learning technology».



To solve the above problems, a set of methods has been used: scientific abstraction, analysis and systematization of literary sources to find out the level of solving of this problem in the modern scientific space, terminological analysis to show the conceptual apparatus of the research, the methods of visualization and generalization.

The author emphasizes the universality and the educational mobility of the course «Ukrainian Language for Professional Purposes», shows the necessity of usage of the applying a contextual approach to teaching of this course in the context of the integration into the European educational space.

The special attention has been paid to discovering of the interdependence between mastering the tasks of the practical part of the discipline «Ukrainian Language (for Professional Purposes)», students' independent work and productiveness of their acquiring of the communicative experience.

**Keywords:** Ukrainian language for professional purposes, educational discourse, professional competence, general scientific competence, terminological competence, the speech and communicative competence, innovativeness, contextual approach, communicative experience.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Компетентнісна парадигма як мета й кінцевий результат підготовки майбутніх учителів початкової школи переорієнтовує педагогічні зусилля в діяльнісну площину й вимагає корекції та модернізації методичних систем навчання мови. Оскільки навчальний дискурс дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» покликаний створити умови, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності студентів, з метою формування їх професійного мовлення ефективним видається застосування сучасних інноваційних технологій, зокрема технології контекстного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наявних в інформаційному просторі наукових досліджень підтверджує фрагментарність вивчення проблеми контекстного навчання в українській педагогіці. Серед внутрішньодисциплінарних досліджень щодо напрямів застосування технології контекстного навчання в процесі викладання фахових курсів майбутнім учителям виокремлюються такі групи:

- 1) праці, присвячені застосуванню названої технології під час опанування дисципліни «Методика навчання математики в початковій школі» (С. Скворцова);
- 2) дослідження контекстного навчання в процесі викладання іноземної мови (А. Калініченко, О. Кміть, О. Мамонова, А. Мельник, Ю. Лопушанська, Л. Пустовар, Т. Хомяковська, Г. Швець);
- 3) вивчення шляхів реалізації контекстного навчання під час викладання курсу «Основи педагогіки вищої школи» (О. Ігнатюк);
- 4) аналіз можливостей контекстного навчання в галузі мистецької освіти (О. Красовська);
- 5) розкриття ефективності контекстного навчання під час проходження практики (В. Іщук, Т. Комісаренко, Н. Швагер, О. Нестеренко, М. Домнічев);
- 6) дослідження можливостей контекстних лекцій з дисципліни «Дидактика початкового навчання» (В. Желанова);
- 7) окреслення потенціалу контекстного навчання в циклі правових дисциплін (І. Пасенко, В. Тирон);
- 8) розкриття алгоритму застосування контекстного навчання в курсі «Теорія та методика навчання фізики» (П. Атаманчук, О. Іваницький, А. Кух, Т. Поведа).

Водночас питання реалізації зазначеної інноваційної технології в процесі викладання дисциплін україномовного спрямування в ЗВО залишається поза увагою сучасних науковців.

## МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Метою нашого дослідження є визначення сутності та векторів реалізації технології контекстного навчання в процесі викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» майбутнім учителям початкової школи.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань наукового дослідження використано комплекс методів: теоретичні – аналіз та систематизація літературних джерел для виявлення ступеня розкриття проблеми в сучасному науковому просторі, термінологічний аналіз для виведення дефініції поняття «технологія контекстного навчання»; методи візуалізації та узагальнення для розкриття сутності й напрямків реалізації контекстного навчання в методичній системі курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У більшості наукових праць поняття «технологія навчання» висвітлюється як вужче відносно понять «педагогічна технологія» і «освітня технологія», «оскільки воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета» (Бондар В.І., 2000, с. 24).

У межах нашого дослідження за основу взято визначення О. Кучерук, у якому технологія навчання – це «комплекс методів, прийомів і засобів, пов'язаних з проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечують досягнення запланованого результату» (Кучерук О.А., 2007, С. 16).

В. Желанова доводить, що «поняття «контекст» має міждисциплінарні витоки й у межах контекстного навчання набуло психолого-педагогічного трактування, відповідно до якого воно визначається як система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка в конкретній ситуації визначає смисл і значення цієї ситуації і загалом, і компонентів, що її наповнюють, тобто є смислутворювальною категорією» (Желанова В.В., 2013, с. 500).

Виходячи із трактування переносного значення слова «контекст», «у контексті», а саме – «з урахуванням чого-небудь» (Пустовіт Л.О., 2000, с. 551), та базового визначення поняття «технологія навчання», стає можливою конкретизація сутності терміна «технологія контекстного навчання».



Аналіз праць, наявних у науковому інформаційному просторі, дав можливість виокремити кілька варіантів тлумачення технології контекстного навчання:

1) визначення, автори яких, вслід за автором концепції А.А. Вербицьким, трактують контекстне навчання як «форму активного навчання, призначену для застосування у вищій школі, зорієнтовану на професійну підготовку студентів і реалізовану за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності» (Вербицкий А.А., 1991, с. 25);

2) дефініції, в яких основною характеристикою контекстного навчання є «інтеграція процесів навчальної, пізнавальної, комунікативної діяльності та створення умов для професійного зростання майбутніх фахівців» (Пасенко І.М., 2018, с. 153);

3) тлумачення контекстного навчання з позиції впровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки студентів модельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної й професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання (Гура О., 2008; Желанова В.В., 2013);

4) позиція американської дослідниці Е. Джонсон та її однодумців, за якою мета контекстного викладання і навчання – допомогти студентові чи учневі побачити смисл у навчальному матеріалі, знайти його зв'язок з контекстом особистісного, соціального, професійного і культурного життя (Johnson Elaine B., 2002).

Як видно з проаналізованих позицій, спільним аспектом у всіх трактуваннях є орієнтація на майбутню професійну діяльність, однак з певним обмеженням: або на створенні умов для професійного зростання, або на розвитку професійної мотивації, або використання елементів професійної діяльності в навчальному процесі. Оскільки всі названі аспекти становлять єдиний комплекс умов професійної підготовки майбутнього фахівця, то найбільш функціональним, на нашу думку, є визначення Е. Джонсон, у якому подано найширше трактування з акцентом на рівнобіжні контексти.

Отже, беручи за основу опрацьовані дефініції, трактуємо поняття «технологія контекстного навчання» як інноваційну форму активного, мотивованого навчання, у процесі якого відбувається інтеграція знаннєвого та діяльнісного компонентів з орієнтацією на особистісний, соціальний, професійний та культурний контексти.

Контекстне навчання української мови за професійним спрямуванням розглядається нами як підхід, за якого фахове мовлення виступає засобом реалізації соціальної та професійної взаємодії, виконання професійних завдань і досягнення цілей через опанування норм і моделей вербальної поведінки в соціальному та професійному контексті.

Застосування контекстного підходу в методичній системі навчання української мови за професійним спрямуванням, на нашу думку, повинно здійснюватися за такими векторами:

1. До формування навчальної мети курсу, яка визначається з врахуванням набуття студентами необхідних компетентностей: розвиток професійного мовлення студентів через формування у них комунікативної, лінгвістичної, термінологічної, документної, соціолінгвістичної, прагматичної компетентностей, вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері.

2. До відбору змісту навчання: кількісне збагачення змістового компонента темами, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю, максимальне наближення теоретичної інформації до майбутньої педагогічної діяльності, встановлення взаємозв'язку між змістом дисципліни й вже набутим студентами досвідом під час вивчення попередніх тем, інших навчальних курсів, проходження практики тощо.

3. До відбору форм навчальної діяльності. Класична монологічна лекція, орієнтована на прямолінійну передачу інформації, не сприяє введенню студентів у професійний контекст; ефективними вважаємо проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-візуалізації, лекції-конференції, дуальні лекції (теоретик + практик), круглі столи тощо. Наближенню до майбутньої професійної діяльності на практичних заняттях сприяють такі форми роботи, як: ділові та рольові ігри, розв'язання проблемних ситуативних завдань, моделювання педагогічної ситуації тощо.

Самостійна навчальна робота студента відкриває широкі можливості для професійної адаптації. Тому тут важливого значення набувають види роботи, відібрані викладачем з орієнтацією на компетентнісну парадигму конкретної дисципліни. Ефективними та адекватними контекстному навчаннями видами самостійної роботи студентів з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» вважаємо наступні: створення стилістично адаптованих текстів, робота з фаховими періодичними виданнями, створення й оформлення пакету документів, необхідних у певній професійній ситуації, редагування документів, підготовка інформаційних та творчих проектів тощо.

Науково-дослідна діяльність студентів з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» має ознаки початкового рівня і може бути таких видів: пошук і аналіз наукових праць фахового спрямування, їх рецензування, тезове конспектування, складання плану, бібліографічне оформлення джерел, резюмування, написання наукової статті в співавторстві з науковим керівником тощо. Відповідність контекстній технології навчання цієї форми навчальної діяльності забезпечується підбором відповідної тематики для досліджень.

4. До відбору методів і засобів навчання. Незаперечним є той факт, що свідомому опануванню матеріалу найбільше сприяють активні методи навчання, практичні форми роботи, візуалізована інформація, самостійний пошук розв'язання проблеми шляхом виконання проектів, моделювання професійних ситуацій з акцентом на емоційне сприйняття через ігрові методи тощо. Відповідно в підборі засобів навчання домінують сучасні інформаційні технології (як стаціонарні, так і мобільні), ілюстративні матеріали, відповідно оснащені навчальні лабораторії.



5. До обрання способів оцінювання результатів навчання. Оскільки оцінювання є одним із найважливіших форм контролю та мотивації навчальної діяльності студентів, в умовах контекстного навчання воно набуває дещо видозмінених характеристик. Оцінюватися повинні не репродуктивні відповіді студента (усні чи письмові), а його активність, творчість, вміння практично застосувати отриману інформацію, самостійність і водночас вміння працювати в команді. Тільки за таких умов студенти отримують мотивацію до когнітивного розвитку, самовдосконалення, зникне потреба в списуванні чужих відповідей і копіюванні ідей. Однак тут виникають певні труднощі: 1) необхідна відповідна методична підготовка викладача до такої організації навчального процесу, що вимагає від нього значних часових затрат; 2) повинні бути окреслені чіткі критерії оцінювання контекстного навчання з метою уникнення суб'єктивізму; 3) якщо під час поточного контролю згадані моменти цілком реально зреалізувати, то підсумковий контроль (екзамен) повинен видозмінюватися комплексно, на рівні навчальних закладів, а не окремих навчальних дисциплін.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, контекстна технологія навчання виступає концептуальною основою реалізації компетентнісної парадигми в освіті. Застосування контекстної технології навчання в процесі викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» дасть можливість наблизити його зміст до проблем майбутньої педагогічної діяльності студентів, подолати суперечності між абстрактним знанням і реальною професійною ситуацією, між знанням та компетентнісною парадигмами навчання.

Перспективним для подальших наукових розвідок вважаємо окреслення основних принципів реалізації технології контекстного навчання в процесі викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бондар, В.І. (2000) *Теорія і технологія управління процесом навчання в школі*. Київ.
- Вєрбицький, А. А. (1991) *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие*. М.: Высш. шк.
- Гура, О. (2008) *Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук)*. Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ.
- Желанова, В. В. (2013) *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія: монографія*. Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
- Кучерук, О. А. (2007) *Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Пасенко, І.М. (2018) Визначення концептуальних засад процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства. *Інноваційна педагогіка*, 8, С. 150-154.
- Пустовіт, Л.О. (укл) (2000) *Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних слів*. К.: Довіра.
- Johnson Elaine B. (2002) *Contextual Teaching and Learning*. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California.

### REFERENCES

- Bondar, V.I (2000). *Teorija i tehnologija upravlinnia protsesom navchannia v shkoli*. Kyiv.
- Verbitskiy, A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podhod : metod. posobie*. M.: Vyssh. shk.
- Hura, O. (2008) *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykhologo-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh (Extended abstract of Doctor's thesis )*. K. In-t vyshch. osvity APN Ukrainy.
- Zhelanova, V.V. (2013) *Kontekstne navchannia maibutnioho vchytelia pochatkovykh klasiv: teorija ta tekhnologija: monohrafija*. Luhansk : Vyd-vo «LNU imeni Tarasa Shevchenka».
- Kucheruk, O.A. (2007) *Perspektyvni tekhnolohii navchannia v shkilnomu kursu ukrainskoi movy: Navchalnyi posibnyk*. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka.
- Pasenko, I.M. (2018) Vyznachennia kontseptualnykh zasad protsesu zastosuvannia kontekstnoho navchannia u profesijnij pidhotovtsi maibutnih bakalavriv iz pravoznavstva. *Innovatsiina pedahohika*, 8, 150-154.
- Pustovit, L. O (Ed.) (2000) *Slovyk inshomovnykh sliv: 23000 sliv ta terminolohichnykh slovospoluchen*. K.: Dovira.
- Johnson Elaine B.(2002) *Contextual Teaching and Learning*. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California.

Статтю подано до редколегії 04.03.2019 р.  
Рекомендовано до друку 25.03.2019 р.

**Роксоляна Зозуляк-Случик,**

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

**Roksolyana Zozulyak-Sluchyk,**

PhD in Education, Associate Professor,  
Department of Social Pedagogy and Social Work,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
zozulyak\_roksolyana@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0001-6066-590X

УДК 374.4:364-051

## СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ

**Анотація.** У статті автор розкрив сутність дефініції «принцип». Визначив та детально обґрунтував роль сучасних принципів у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, які стали підґрунтям розроблення педагогічної системи професійної підготовки фахівців. У дослідженні виокремлено специфічні принципи: професійно-аксіологічної спрямованості; єдності теорії професійної етики та моральної практики (фахової моральності); системності формування професійної етики; міждисциплінарності у формуванні професійної етики; єдності моральної свідомості й моральної діяльності; комплементарності; інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання; проектування особистісної траєкторії формування; морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота»; морального вибору; фасилітації; академічної доброчесності.

Розглянуто загальнопедагогічні принципи діяльності університетів: об'єктивності, зв'язку теорії з практикою, систематичності, наочності й різноманітності методів, міцності засвоєння знань, умінь і навичок. Також у роботі проаналізовано загальнопедагогічні принципи: гуманізації та демократизації, науковості, наступності і послідовності, безперервності, динамічності, особистої активності.

**Ключові слова:** професійна етика, соціальний працівник, університет, специфічні принципи, загальнопедагогічні принципи.

## MODERN PRINCIPLES OF FORMING THE PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS AT UNIVERSITIES

**Abstract.** The formation of specialists in the social sphere at the present stage of Ukraine's formation puts radically new demands and challenges in front of the educational sphere. Higher education is responsible for it. Special attention should be paid to the new research approaches to the theoretical substantiation of the specific principles of the formation of professional ethics and morals. O. Dub, A. Kalensky, M. Mikhnyuk, L. Moskalova, O. Ponomarenko, N. Sopneva, L. Horuzhoy and others who form the basis of a professional -ethical reflection in the ethics-applied field.

The article reveals and substantiates specific, general pedagogical and general-didactic principles of the process of formation of professional ethics of future social workers at universities.

Social work as a type of professional activity is also built on specific principles, such as humanism, social responsiveness, communicative, variability of social assistance, client centricism, personal approach, trust in the client, and maintaining customer trust in a social worker, justice, tolerance, modality (flexibility), permanence (continuity), competence, confidentiality, mediation, etc.

Formation of professional ethics of future specialists in social work in the educational process of universities will be successful when it will be based on such specific principles: professional axiological orientation; the unity of the theory of professional ethics and moral practice (professional morality); systematic formation of professional ethics; interdisciplinary in the formation of professional ethics; the unity of moral consciousness and moral activity; complementarity; integration and mutual influence of ethical and professional knowledge; designing of personal trajectory of formation; moral and ethical reflexive orientation of the process of teaching students of the specialty "Social Work"; moral choice; facilitation; academic integrity. Important are the general pedagogical principles: humanization and democratization, scientific, continuity, dynamism, personal activity. Also, the professional development of specialists at universities is influenced by general-didactic principles: objectivity, connection theory with practice, systematic, visibility and variety of methods, strength of learning knowledge, skills and abilities.

Thus, the effectiveness of the process of forming the professional ethics of future specialists in social work is ensured by systematic interaction and complementary, general-didactic, general pedagogical and specific principles. They take into



account moral and ethical norms of professional activity, professional culture and various educational forms of study at the university.

**Keywords:** professional ethics, social worker, university, specific principles, general pedagogical principles, general-didactic principles.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Реформи освітньої галузі сучасної України актуалізують питання покращення ефективності дії етичних стандартів у закладах вищої освіти, дотримання моральних норм і цінностей у взаєминах колективу академічного персоналу, студентів.

Упровадження моральних стандартів у освітній процес університетів, проведення паралелі з кращими взірцями академічної культури ЄС, послідовне втілення всього інноваційного в наукове життя є виявом прагнення вітчизняної спільноти взяти на себе відповідальність у захисті норм права і базових етичних цінностей, забезпеченні якості та належних результатів професійно-етичної підготовки фахівців соціальної роботи.

Учені суголосні в думці, що стратегію і тактику взаємодії викладачів та студентів, зміст і характер їхньої творчої співпраці визначають принципи навчального процесу в університеті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До розгляду питання принципів професійно-етичної підготовки фахівців сучасні вчені підходять по-різному. Так, ними теоретично обґрунтовано специфічні принципи професійної етики, які виступають підґрунтям етичної рефлексії етико-прикладної сфери (А. Болдова, О. Дуб, А. Каленський, Л. Москальова, О. Пономаренко, Н. Сопнева, Л. Хоружа та ін.). Дослідники розглядають загальні принципи формування професійної етики та моралі (Н. Год, О. Камінська, О. Кривошеєва, М. Михнюк, Т. Спіріна, Н. Тимченко, О. Хорошайло та ін.). Проте поза увагою залишились наукові висліди стосовно питання сучасних принципів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** полягають у розкритті сучасних принципів, які будуть покладені в основу моделювання процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ** – теоретичний аналіз і узагальнення науково-педагогічної літератури з окресленої проблеми.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ефективність професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах може забезпечити відповідна педагогічна система, що ґрунтуватиметься на певних формах, методах, інноваційних технологіях і принципах.

Аналіз сучасної науково-довідкової літератури дає можливість окреслити поняття «принцип». Останній трактується як: основа сукупності певних знань чи фактів, або нормативне твердження, яке веде до здійснення пізнавальної, практичної та духовної діяльності (Лебедев С. А., 2008, с. 509); морально-етичні засади, які скеровують поведінку людини; система знань, які взаємопов'язані між собою та створюють взаємовплив (Шинкарук В.І., 2002, с. 519); основне вихідне положення – підґрунтя всієї теоретичної системи наук (Тофтул М. Г., 2014, с. 307).

Отже, принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників визначають мету, зміст, форми, методи, засоби і прийоми окресленого процесу, виступаючи такими педагогічними положеннями, на яких будується стратегія суб'єкт-суб'єктних взаємин в освітньому процесі університету.

Однак розгляд специфіки принципів не матиме наукового сенсу без аналізу етичних принципів, яких дотримуються фахівці в процесі діяльності. Тут послуговуватимемося базовими етичними принципами, виокремленими в Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи (соціальних працівників і соціальних педагогів), прийнятому в Україні в 2003 р. Зосібна, маємо на меті вказати на такі з них, як повага до гідності кожної людини; пріоритетність інтересів клієнтів; толерантність; довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта; доступність послуг; конфіденційність; дотримання норм професійної етики (Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України, 2003, с. 18). Також Глобальною декларацією етичних принципів соціальної роботи, запропонованою Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною Асоціацією шкіл соціальної роботи, виокремлено дев'ять принципів взаємин фахівця з клієнтами та колегами: визнання гідності людини, дотримання прав людини, сприяння соціальній справедливості, сприяння праву на самовизначення, сприяння праву на участь, дотримання конфіденційності та приватності, ставлення до людей як до цілісних індивідів, етичне застосування технологій та соціальних медіа, професійна доброчесність ("Global Social Work Ethical Principles / IASSW", 2018; "Global Social Work Ethical Principles / IFSW", 2018).

До того ж, як вид професійної діяльності, соціальна робота зорієнтована на специфічні принципи: гуманізму, соціального реагування, комунікативності, варіативності соціальної допомоги, клієнтоцентризму, особистісного підходу, довіри до клієнта та підтримки довіри клієнта до соціального працівника, справедливості, толерантності, модальності (гнучкості), перманентності (неперервності), компетентності, конфіденційності, посередництва тощо (Пічі В.М., 2013, с. 323–324; 7, с. 357–359).

Наукові розробки спрямовані на визначення сучасних специфічних принципів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах, таких, як: принципи професійно-аксіологічної спрямованості; єдності теорії професійної етики та моральної практики (фахової моральності); системності формування професійної етики; міждисциплінарності у формуванні професійної етики; єдності моральної свідомості й моральної діяльності; комплементарності; інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання; проектування особистісної траєкторії формування; морально-етичної рефлексивної спрямованості



процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота»; морального вибору; фасилітації; академічної доброчесності (Зозуляк-Случик Р. В., 2018, с. 72).

Спробуємо здійснити їх короткий аналіз.

Принцип професійно-аксіологічної спрямованості орієнтує майбутніх соціальних працівників на професійно-етичні цінності, інтеріоризацію моральних норм, ідеалів, правил, переконань і відтворення їх у власній поведінці, що формує позицію фахівця, готового до професійно-етичного вдосконалення та самовдосконалення.

Принцип єдності теорії професійної етики та моральної практики сприяє перенесенню професійно-етичних знань, умінь і навичок майбутніх соціальних працівників у практичну площину. Адже істинність етичної теорії перевіряється емпірією (моральною практикою – моральністю), оскільки без емпіричних даних теорія залишається лише ідеєю. Цей принцип забезпечує створення ситуації морального вибору в контексті професійної діяльності і навчання студентів, спонукаючи робити моральний вибір, тобто вибір учинків, дій. Він має своє продовження в моральній практиці, тобто моральності. У даному випадку відбувається перетворення професійної діяльності в моральну рису майбутнього соціального працівника.

Принцип системності формування професійної етики сприяє набуттю знань, умінь і навичок із професійно-етичної підготовки студентів у відповідній системі, між усіма елементами якої існує логічний взаємозв'язок.

У практичній площині він націлений на формування професійної компетентності шляхом вибору найбільш доцільних форм, методів, інноваційних технологій освіти в університеті.

Принцип міждисциплінарності в професійно-етичній підготовці забезпечує єдність організаційно-педагогічних вимог до змісту, форм і методів навчання студентів, сприяючи співпраці викладачів різних дисциплін, у тому числі «Етики соціальної роботи», задля підвищення рівня сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Принцип єдності моральної свідомості й моральної діяльності полягає у формуванні морально-етичного знання, що виступає основою моральної свідомості особистості та є його відображенням у моральності, тобто моральній діяльності.

Принцип комплементарності, або додатковості, сприяє формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників через форми позааудиторної роботи, особливо волонтерську діяльність.

Принцип інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання здійснюється на основі взаємозв'язків і взаємовпливу етичних і професійних знань, що реалізуються через засвоєння майбутніми соціальними працівниками категорій професійної етики та моралі.

Принцип проектування особистісної траєкторії формування сприяє ефективному особистісному професійному та моральному вдосконаленню майбутніх соціальних працівників, що спостерігається у засвоєнні професійно-етичних знань, умінь і навичок, формуванні моральних потреб, переконань, розвитку особистісно-моральних професійно важливих якостей.

Принцип морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання морального вибору спонукає студентів до моральної оцінки своїх дій, власного морального вибору за критеріями, визначає моральний контекст професійного вирішення певної соціальної проблеми.

Принцип фасилітації допомагає майбутньому соціальному працівникові в його професійно-етичному зростанні в освітньому процесі університету.

Принцип академічної доброчесності виробляє особистісно-вольові професійно важливі риси студента, зокрема чесність, справедливість, повагу, відповідальність, мужність, які забезпечать високий рівень професіоналізму майбутніх фахівців соціальної роботи.

Формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників, крім специфічних принципів, сприяють і сучасні загальнопедагогічні принципи, які побудовані на положеннях: об'єктивності (сформовані на основі об'єктивно існуючих педагогічних закономірностей); орієнтованості (зорієнтовані на розв'язання відповідного рівня освітніх завдань, визначаючи тим самим загальну стратегію формування професійної етики); системності (виступають системотворчим чинником); аспектності (розкривають можливість розробки та вдосконалення педагогічної системи формування професійної етики); доповненості (принципи взаємозбагачуються, не замінюючи один одного (Михнюк М. І., 2017, с. 167–68).

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що до загальнопедагогічних принципів формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах можна віднести принципи гуманізації та демократизації, науковості, наступності і послідовності, безперервності, динамічності, особистої активності (Каленський А., Зозуляк-Случик Р., 2018, с. 120).

Так, принципи гуманізації та демократизації вимагає підходити до студента в освітньому процесі університету як до унікальної, неповторної особистості, котра прагне максимального саморозвитку та самоствердження, професійного становлення.

Принцип науковості сприяє засвоєнню студентами системи наукових знань через певні напрями: соціальну роботу як науку та практичну діяльність; особливості впливу соціуму на соціалізацію особистості, моральні концепції соціальної роботи; професійно-етичні цінності, норми поведінки і взаємин тощо.

Принцип наступності і послідовності встановлює логічну поетапність у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Принцип безперервності націлений на безперервний зв'язок усіх етапів формування студентів в освітньому процесі університетів, де основними чинниками розглядаються систематичне і поступове професійно-етичне вдосконалення та самовдосконалення, формування особистісно-моральних і професійно важливих якостей студентів.



Принцип динамічності передбачає розвиток фахівця впродовж життя та переконує в потребі безперервного професійного зростання.

Принцип особистої активності сприяє розвитку суб'єктності в освітньому процесі університету. Тут ідеться про становлення такої особисті, котра самостійно обирає форми і методи власного професійного розвитку, що постають із власного бачення ідеалів, цінностей та моральних переконань.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, можемо констатувати, що сучасними принципами професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах є специфічні (професійно-аксіологічної спрямованості; єдності теорії професійної етики та моральної практики (фахової моральності); системності формування професійної етики; міждисциплінарності у формуванні професійної етики; єдності моральної свідомості й моральної діяльності; комплементарності; інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання; проектування особистісної траєкторії формування; морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота»; морального вибору; фасилітації; академічної доброчесності) та загальнопедагогічні (гуманізації й демократизації, науковості, наступності і послідовності, безперервності, динамічності, особистої активності).

Подальшого дослідження потребує визначення ролі окреслених принципів у створенні педагогічної системи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Пічі, В.М. (Наук.ред) (2013) *Все про соціальну роботу : навч. енциклопед. словник-довідник*. Львів : «Новий Світ – 2000».
- Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України. (2003) *Соціальна політика і соціальна робота*, 1, С. 16–22.
- Зозуляк-Слущик, Р. В. (2018) Специфічні принципи формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. праць молод. вчен. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка* Ред.-упоряд. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Посвіт. Вип. 18. С. 71–77.
- Каленський, А., & Зозуляк-Слущик, Р. (2018) Основні принципи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах. *Formation of Modern Specialist's Professional Competence in the Context of European Integration: collection of scientific papers*. ed. S. Arkhipova. Cherkasy : Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. С. 117–128.
- Лебедев, С. А. (2008) *Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории)*. Москва : Академический проект.
- Михнюк, М. І. (2017) *Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю (Дис. ... д-ра пед. наук)*. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ.
- Соціальна робота : короткий енциклопед. словник. (2002). Київ : ДЦССМ.
- Тофтул, М. Г. (2014) *Сучасний словник з етики*. Житомир . Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Шинкарук, В.І. (Ред.) (2002) *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.
- Global Social Work Ethical Principles / IASSW (2018) Retrived from <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iassw>.
- Global Social Work Ethical Principles / IFSW (2018) Retrived from <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles>.

### REFERENCES

- Pichi, V.M. (Ed.) (2013) *Vse pro sotsialnu robotu: navch. entsykloped. slovnyk*. L'viv: «Novyy Svit – 2000».
- Etychnyy kodeks spetsialistiv iz sotsialnoi roboty Ukrainy (2003) *Sotsialna polityka i sotsialna robota*, 1, PP. 16–22.
- Zozuliak-Sluchyk, R. V. (2018) Spetsyfychni pryntsyipy formuvannia profesiinoi etyky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv v universytetakh. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuz. zb. nauk. prats molod. vchen. Drohobyt'skoho derzh. ped. un-tu imeni Ivana Franka* In. Red-uporiad. V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomria. Drohobych: Posvit, 18. PP. 71–77.
- Kalenskyi, A., & Zozuliak-Sluchyk R. (2018) Osnovni pryntsyipy formuvannia profesiino-etychnoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv sotsialnoi roboty v universytetakh *Formation of Modern Specialists Professional Competence in the Context of European Integration: collection of scientific papers*. Ed. S. Arkhipova. Cherkasy : Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy. PP. 117–128.
- Lebedev, S. A. (2008) *Filosofiya nauki: kratkaya entsiklopediya (osnovnyye napravleniya. kontseptsii. kategorii)* Moskva : Akademicheskiiy proyekt.
- Mykhnyuk, M. I. (2017) *Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku profesinyoi kul'tury vykladachiv spetsial'nykh dystsyplin budiveln'noho (Extended abstract of candidate's thesis.)* Instytut profesinyo-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny. Kyiv.
- Sotsial'na robota: korotkyy entsykloped. slovnyk (2002) Kyjiv: DTSSM.
- Toftul, M. H. (2014) *Suchasnyi slovnyk z etyky (Modern Dictionary of Ethics)*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka
- Shynkaruk, : V. I. (Ed.) (2002) *Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk*. Abrys.
- Global Social Work Ethical Principles / IASSW (2018) Retrived from <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iassw>.
- Global Social Work Ethical Principles / IFSW (2018) Retrived from <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles>.

Статтю подано до редколегії 17.01.2019 р.  
Рекомендовано до друку 02.02.2019 р.



**Олександр Ієвлев,**

кандидат технічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціального управління,  
Національний університет «Львівська політехніка»  
(м. Львів, Україна)

**Oleksandr Ievlyev,**

Ph. D (Technical), Associate Professor, Department of Pedagogics and Social Management,  
Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine)  
*ievlev\_lv@ukr.net*  
ORCID ID 0000-0003-1567-4131

УДК 378.1

## РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

**Анотація.** Підготовка педагогів є важливим завданням системи освіти України. Одним із шляхів його вирішення є підготовка майбутніх викладачів в умовах магістратури закладу вищої освіти. Успішність професійної діяльності цих викладачів визначає високий рівень їх професійно-педагогічної мобільності.

Формування професійно-педагогічної мобільності вимагає реалізації відповідних дидактичних принципів. Відомо, що принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способів регулювання практики освітнього процесу. Як свідчить результати проведеного дослідження, в залежності від типу складової професійно-педагогічної мобільності слід використовувати відповідні дидактичні принципи.

Так, для формування діяльнісної складової професійної мобільності доцільно використовувати такі загальнодидактичні принципи: доступності; ґрунтовності; систематичності та послідовності. До специфічних принципів навчання для цієї складової слід віднести принципи безперервності освіти та модульності змісту навчання. При формуванні особистісної складової професійної мобільності доцільно використовувати такі загальнодидактичні принципи: свідомості навчання; активності й самостійності; єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання. До специфічних принципів навчання для цієї складової слід віднести принципи гуманізації освіти та акмеологічності. Частина дидактичних принципів може бути однаково ефективно використана для формування обох складових професійно-педагогічної мобільності, зокрема загальнодидактичний принцип наочності та, з певними застереженнями, специфічні принципи мобільності й коеволюції.

Подальші дослідження варто присвятити обґрунтуванню моделі формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури.

**Ключові слова:** професійна мобільність, професійно-педагогічна мобільність, особистісна складова професійно-педагогічної мобільності, діяльнісна складова професійно-педагогічної мобільності, викладач, педагог, магістратура, специфічні та загальнодидактичні принципи.

## REALIZATION OF DIDACTIC PRINCIPLES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE FUTURE LECTURER

**Abstract.** Training of teachers is an important task of the educational system of Ukraine. One of the ways of solving it is training future lecturer in the conditions of magistracy in higher education institution. The success of the professional activity of these lecturers determines the high level of their professional and pedagogical mobility.

Formation of professional and pedagogical mobility requires the use of appropriate didactic principles. It is known that the principles of training have a regulatory function in terms of modeling didactic theories and ways of regulating the practice of the educational process.

According to the results of the conducted research it is necessary to use appropriate didactic principles depending on the type of component of professional and pedagogical mobility.

So for the formation of the active component of professional mobility it is expedient to use the following general -addictive principles: accessibility; thoroughness; systematic and consistent. The specific principles of learning for this component should include the principles of continuity of education and the modularity of the content of training. When forming the personal component of professional mobility, it is expedient to use the following general -addictive principles: the consciousness of learning; activity and independence; the unity of educational, developmental and educational functions of training. The specific principles of teaching for this component should include the principles of humanization of education and acmeology. Part of the didactic principles can be equally effectively used to form both components of professional and pedagogical mobility, in particular the general-didactic principle of visibility and, the specific principles of mobility and coevolution.



Further researches should be devoted to the substantiation of the model of formation of professional and pedagogical mobility of the future lecturer in the conditions of the magistracy.

**Keywords:** professional mobility, professional and pedagogical mobility, personal component of professional and pedagogical mobility, activity component of professional and pedagogical mobility, lecturer, master's degree, specific didactic principles and general-didactic principles.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Підвищення якості підготовки випускників закладів вищої освіти в умовах інтеграції до європейського освітнього простору є важливим завданням реформування системи освіти України. Однак процеси реформування в умовах становлення постриндустріального (інформаційного) суспільства через кризові явища в економіці супроводжуються переходом висококваліфікованих кадрів із системи освіти в галузі господарства з більш високою заробітною платою та еміграцією за кордон. Тому підготовка майбутніх викладачів у закладах вищої освіти є важливим завданням системи освіти України.

Одним із шляхів його вирішення є підготовка майбутніх викладачів в умовах магистратури. Успішність професійної діяльності цих викладачів визначає високий рівень їх професійно-педагогічної мобільності.

До специфіки такого навчання слід віднести те, що воно відбувається у відносно стислі терміни (1,5 – 2 р.); правилами прийому на навчання до закладів вищої освіти передбачено право вступу на педагогічні спеціальності осіб із базовою непедагогічною освітою через перехресний вступ, навчання на заочній формі осіб, які не мають достатнього досвіду практичної роботи, тощо.

Формування професійно-педагогічної мобільності вимагає реалізації відповідних дидактичних принципів. При цьому слід враховувати, що згідно із авторською концепцією професійно-педагогічна мобільність майбутнього викладача має дві складові – діяльнісну та особистісну.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відомо, що принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій. Ці принципи лежать в основі вивчення всіх дисциплін, а також мають регулювати організаційні основи освітнього процесу на різних рівнях (Кузьмінський А. І., 2005 с. 221). Комплексне поєднання дидактичних принципів дає змогу підготувати компетентного вчителя (Матяшова Д. В., 2016, с. 106).

Проаналізуємо, які дидактичні принципи використовуються в дослідженнях, присвячених підготовці фахівців із високим рівнем професійної мобільності.

Досліджуючи процес формування професійно-педагогічної мобільності студентів, О. Кіпіна вказує, що для цього слід використовувати всі принципи розробки змісту педагогічної освіти, які сформульовано В. Сластьоніним: універсальності, інтегративності, цілісності світу, фундаментальності, професійності, варіативності, якості, системності (Кипина О. А., 2009, с. 12).

Формування професійно-педагогічної мобільності викладача вищої школи, на думку І. Нікуліної, передбачає використання принципу модульності (при визначенні змісту навчання) (Никулина І. В., 2005, с. 6), варіативності, усвідомленої перспективи, рефлексивної креативності, ергономічності, гнучкості, опори на досвід, індивідуального консультування (під час освітнього процесу) (там же, с. 20).

Визначаючи умови формування професійної мобільності майбутнього педагога, О. Нікітіна вказує, що при цьому слід використовувати принцип коеволюції (одночасного професійного та особистісного розвитку) (Никитина Е. А., 2007, с. 12).

Досліджуючи теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти, Р. Пріма визначає такі принципи, що забезпечують високі показники якості освітнього процесу закладу вищої освіти: студентоцентризм, рефлексивність, інноваційність, коеволюція (Пріма Р. М., 2010, с. 23 – 24).

Розглядаючи питання організації підготовки професійно-мобільних педагогів, Б. Ігошев вказує на необхідність використовувати систему таких принципів: гуманізації освіти, безперервності освіти, інноваційності та випереджувального характеру освіти (Игошев Б. М., 2008, с. 10).

Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи, як стверджує Н. Коробко, передбачає реалізацію таких педагогічних принципів: системності та послідовності, індивідуалізації, цілеспрямованості та мотивації, рефлексії, інтеграції (Коробко Н. В., 2017, с. 7).

Досліджуючи окремі (більш вузькі) питання підготовки фахівців (у тому числі із врахуванням профілю їх підготовки та подальшої кар'єри), вчені виділяють дещо інші дидактичні принципи, які використовуються для формування професійної мобільності та її видів. Так Ю. Клименко, вивчаючи професійну мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу, вказує на необхідність використання принципу мобільності (Клименко Ю.А., 2011, с. 6).

Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників передбачає, на думку Л. Сушенцевої, реалізацію принципів науковості, фундаменталізації, гуманізації, системності, синергетичності, наступності і послідовності, розвиваючого характеру навчання, виховуючого характеру навчання, зв'язку теорії з практикою, випереджувального характеру навчання, інтеграції, індивідуального та диференційованого підходу до навчання, мобільності, наочності тощо (Сушенцева Л.Л., 2012, с. 130 – 131).



У свою чергу, формування соціально-професійної мобільності майбутніх викладачів інформатики, на думку Ю. Сачук, пов'язане з реалізацією таких принципів: системності, нелінійності, індивідуалізації, акмеологічності, цілісності та єдності всіх компонентів і структурних ознак, соціально-професійної мобільності, діалогічності, рефлексії (Сачук Ю. Є., 2017, с. 104).

Водночас, визначаючи педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників, Т. Гордеева вказує на необхідність використання принципів гуманізації, збагачення і поглиблення розвитку та діяльнійності спрямованості (Гордеева Т. Є., 2015, с. 11).

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ:** дослідження особливостей реалізації дидактичних принципів у процесі формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** вивчення та аналіз наукових джерел для розкриття сутності теоретико-методичних підходів до проблеми дослідження; теоретичне узагальнення і систематизація, за допомогою яких була дана характеристика проблемного поля дослідження і з'ясовано особливості реалізації дидактичних принципів у процесі формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Відповідно до авторської концепції професійно-педагогічна мобільність майбутнього викладача має дві складові – діяльнсну та особистісну. Перша визначає, наскільки майбутній викладач здатний організувати (проекувати) власну професійну діяльність на основі спеціальних (фахових) знань предмету та знань психології учасників освітнього процесу. Друга – установку на його професійне самовдосконалення, рефлексію, адаптивність, творчість. Компонентами діяльнійності складової професійно-педагогічної мобільності виступають педагогічна, фахова, проектна, психологічна компетентності, а особистісної - мотиваційна, рефлексивна, адаптивна, творча компетентності (Iyevlyev O, с. 34-35).

Для формування діяльнійності складової професійної мобільності доцільно використовувати такі загальнодидактичні принципи: доступності; ґрунтовності; систематичності та послідовності.

Так, реалізація принципу доступності передбачає наявність базових знань з фаху відповідно до програмних результатів навчання за базовою освітою, в тому числі для осіб з базовою непедагогічною освітою. Наприклад, знання з хімії є базовими для бакалавра хімічних технологій при вивченні початкової дисципліни «Методика викладання хімії» в магістратурі педагогічної спеціальності. Водночас цей принцип передбачає доступне викладення навчального матеріалу для студентів, що навчаються в магістратурі.

Принципи ґрунтовності та систематичності й послідовності забезпечують опанування знань, умінь і навичок (компетентностей), пов'язаних з організацією освітнього процесу майбутнім викладачем.

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю передбачає набуття студентом практичного досвіду під час практичних (семінарських) занять і проходження практик. Водночас «входження» в роль викладача сприяє формуванню особистісної складової професійно-педагогічної мобільності. Для студентів, що навчаються на заочній формі навчання, цей принцип реалізується під час їх роботи на посадах педагогів.

До специфічних принципів навчання для цієї складової слід віднести принципи безперервності освіти та модульності змісту навчання.

Реалізація принципу безперервності освіти передбачає актуалізацію знань, умінь та навичок (компетентностей), засвоєних при здобутті базової освіти, під час здобуття академічної та / або професійної кваліфікації викладача в процесі навчання в умовах магістратури.

Принцип модульності навчання передбачає включення відповідного навчального матеріалу для вдосконалення рівня професійно-педагогічної мобільності в програми діючих семінарів з підвищення кваліфікації в закладах вищої освіти. Отже, його застосування можливе в професійних програмах підвищення кваліфікації або при вивченні дисциплін, які присвячено формуванню інших видів мобільності (наприклад, авторського курсу «Основи професійної мобільності»).

При формуванні особистісної складової професійної мобільності доцільно використовувати такі загальнодидактичні принципи: свідомості навчання; активності й самостійності; єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання.

Так, принцип свідомості навчання передбачає, що знання стають надбанням лише в результаті самостійної свідомої діяльності, завдяки чому майбутній викладач у професійній діяльності буде спрямований на професійне самовдосконалення та рефлексію. Реалізація принципу активності й самостійності спрямована на вироблення установки на професійне самовдосконалення та творчість. У свою чергу, реалізація принципу єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання передбачає розвиток рефлексії, адаптивності та творчості.

До специфічних принципів навчання для цієї складової слід віднести принципи гуманізації освіти та акмеологічності.

Реалізація принципу гуманізації (Безрукова В.С., 1999) передбачає набуття майбутнім викладачем власного «гуманістичного» досвіду міжособистісних відносин, формує риси його особистості та ціннісні орієнтації. З іншого боку, реалізація акмеологічного принципу передбачає досягнення викладачем найвищої досконалості через самовдосконалення і гармонію (Гладкова В.М., Пожарський С.Д., 2015).



Частина дидактичних принципів може бути однаково ефективно використана для формування обох складових професійно-педагогічної мобільності.

Так, реалізація загальнодидактичного принципу наочності передбачає використання в освітньому процесі мультимедійних пристроїв, елементів дистанційного навчання, модульного об'єктно-орієнтовано динамічного навчального середовища (Moodle) тощо. Застосування таких технологій в залежності від мети заняття сприятиме формуванню відповідної складової професійно-педагогічної мобільності.

У свою чергу, реалізація специфічного принципу мобільності передбачає розширення кар'єрних можливостей майбутнього викладача як у системі освіти, так і поза її межами. Однак повне використання цього принципу вимагає, на нашу думку, формування одночасно із професійно-педагогічною мобільністю мобільностей інших видів (академічної, соціально-професійної, соціокультурної тощо).

Водночас специфічний принцип коеволуції передбачає одночасний професійний та особистісний розвиток майбутнього викладача в умовах магістратури. Однак, зважаючи на стислі терміни навчання, його використання, на нашу думку, є обмеженим.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, формування високого рівня професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача підвищує якість його підготовки. У залежності від типу складової цього виду мобільності слід використовувати відповідні дидактичні принципи. Вивчення особливостей їх реалізації майбутніми викладачами можливе при опануванні авторських курсів «Професійна мобільність випускника навчального закладу» та «Професійно-педагогічна мобільність викладача».

Подальші дослідження будуть присвячені обґрунтуванню моделі формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Безрукова, В.С. (1999) Педагогические принципы формирования воспитательных отношений. *Педагогика. Проективная педагогика: учеб.* Екатеринбург.
- Гладкова, В.М., &Пожарський, С.Д. (2015) Акмеологія і катаболіологія: теоретичні аспекти. *Проблеми освіти: зб. наук. пр., Вип. 84.* Житомир-Київ, С. 97-102.
- Гордєєва, Т. Є. (2015) *Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників (Автореф. дис. . канд. пед. наук).* Переяслав-Хмельницький.
- Игошев, Б. М. (2008) *Системноинтегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов (Автореф. дис. д-ра. пед. наук).* Екатеринбург.
- Iyevlyev, O. (2018) Concept of forming professional and pedagogical mobility of the future lecturer in the master's degree. *Обрії : наук.-пед. журн., 2 (47).* С. 33 – 36
- Кипина, О. А. (2009) *Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педагогического вуза (Автореф. дис. ... канд. пед. наук).* Новокузнецк.
- Клименко, Ю.А. (2011) *Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу (Автореф. дис. ... канд. пед. наук)* Умань.
- Коробко, Н. В. (2017) *Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи (Автореф. дис. ... канд. пед. наук)* Переяслав-Хмельницький.
- Кузьмінський, А. І. (2005) *Принципи навчання у вищій школі. Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* К. С. 221 - 229.
- Матяшова, Д. В. (2016) Реалізація дидактичних принципів навчання у процесі природничо-наукової підготовки майбутнього вчителя технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, Вип. 46.* С. 105-111.
- Никитина, Е. А. (2007) *Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: (Дис. ... канд. пед. н)* Иркутск.
- Никулина, И. В. (2005) *Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы (Дис. ... канд. пед. наук)* Самара.
- Пріма, Р. М. (2010) *Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук)* Одеса.
- Сачук, Ю. Є. (2017) *Формування соціально-професійної мобільності майбутніх викладачів інформатики у процесі магістерської підготовки (Дис. ... канд. пед. наук)* Луцьк.
- Сушенцева, Л.Л. (2012) *Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (Дис. ... д-ра пед. наук)* Київ.

### REFERENCES

- Bezrukova, V.S. (1999) *Pedagogicheskie printsipy formirovaniya vospitatel'nykh otnosheniy* In *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: ucheb.* Ekaterinburg.
- Hladkova, V.M., &Pozharskyi, S.D. (2015) *Akmeolohiia i katabolohiia: teoretychni aspekty. Problemy osvity: zb. nauk. pr. Vyp. 84.* Zhytomyr-Kyiv, PP. 97-102.
- Hordieieva, T. Ye. (2015) *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv (Extended abstract of Candidate's thesis).* Pereiaslav-Khmelnitskyi.
- Igoshev, B. M. (2008) *Sistemnointegrativnaya organizatsiya podgotovki professional'no mobil'nykh pedagogov (Extended abstract of Doctor's thesis).* Ekaterinburg



- Iyevlyev, O. (2018) Concept of forming professional and pedagogical mobility of the future lecturer in the master's degree. *Obrii: nauk.-ped. zhurn*, 2 (47). PP. 33 – 36.
- Kipina, O. A. (2009) *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy mobil'nosti u studentov pedagogicheskogo vuza (Extended abstract of Candidate's thesis)*. Novokuznetsk.
- Klymenko, Ju.A. (2011) *Profesijna mobil'nistij majbutnikh uchyteliv u krajinakh Jevrosojuzu (Extended abstract of Candidate's thesis)*. Umanj
- Korobko, N. V. (2017) *Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh mahistriv pedahohiky vyshchoi shkoly (Extended abstract of Candidate's thesis)*. Pereiaslav-Khmelnitskyi
- Kuzminskyi, A. I. (2005) *Pryntsypy navchannia u vyshchii shkoli. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib*. Kyiv, PP. 221 – 229.
- Matiashova, D. V. (2016) Realizatsiia dydaktychnykh pryntsypiv navchannia u protsesi pryrodnycho-naukovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 46. PP. 105-111.
- Nikitina, E. A. (2007) *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noy mobil'nosti budushchego pedagoga (Candidate's thesis)*. Irkutsk.
- Nikulina, I. V. (2005) *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy mobil'nosti prepodavatelya vysshey shkoly (Candidate's thesis)*. Samara.
- Prima, R. M. (2010) *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnoho fakhivtsia pochatkovoї osvity. (Doctor's thesis)*. Odesa.
- Sachuk, Yu. Ye. (2017) *Formuvannia sotsialno-profesiinoi mobilnosti maibutnikh vykladachiv informatyky u protsesi mahisterskoї pidhotovky (Candidate's thesis)*. Lutsk.
- Sushentseva, L.L. (2012) *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh (Candidate's thesis)*. Kyiv.

Статтю подано до редколегії 09.04.2019 р.  
Рекомендовано до друку 30.04.2019 р.

**Ірина Мельничук,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки вищої школи та  
суспільних дисциплін,  
ДВНЗ «Тернопільський національний медичний  
університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України»  
(м. Тернопіль, Україна)

**Iryna Melnychuk,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Pedagogy  
of the Higher School and Social Disciplines  
Horbachevsky Ternopil State Medical University  
(Ternopil, Ukraine)  
*ir.melnychuk@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0001-5527-0655

УДК 378

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ**

**Анотація.** У статті узагальнено, що професійна підготовка майбутніх логопедів базується на опануванні студентами вмінь корегувати окремі складники порушеної мовленнєвої діяльності, що проявляються на ранніх етапах розвитку дитини. Актуалізовано використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх логопедів, які покликані опанувати вміння і навички організації оптимальної міжособистісної взаємодії з дітьми-логопатами.

Мета дослідження – розкрити можливості інтерактивних технологій у підготовці майбутніх логопедів до роботи за фахом та обґрунтувати методику використання інтерактивних вправ у роботі логопедів.

Установлено, що для корекційно-розвиткової роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення фахівці-логопеди можуть використовувати інтерактивні завдання. Майбутні логопеди в процесі професійної підготовки повинні апробувати такі інтерактивні вправи, які зможуть використовувати на заняттях з дітьми-логопатами. До таких завдань відносимо вправи для артикуляційної гімнастики. У статті наведено приклади окремих інтеракцій для навчання майбутніх логопедів роботи з дітьми-логопатами.

Доведено, що в професійній підготовці майбутніх логопедів необхідно зорієнтувати студентів на розробку індивідуальної стратегії корекції порушень мовлення в розвитку кожної дитини. Задля цього доцільно спочатку апробувати на заняттях окремі інтерактивні вправи, які майбутні фахівці можуть адаптувати для цілеспрямованого розвитку мовленнєвої діяльності окремо взятої дитини, яка має індивідуальні специфічні мовленнєві порушення, пов'язані з психофізичними змінами в організмі, проблемами здоров'я, що ускладнюють соціальну адаптацію, навчання, розвиток дітей.

Отже, використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх логопедів має на меті розв'язання кількох важливих і взаємопов'язаних завдань: спрямованість професійної освіти на реальну практичну діяльність фахівця-логопеда, що сприятиме зростанню рівня його конкурентної спроможності на сучасному ринку праці; формування вмінь застосовувати особистісно зорієнтований підхід до дітей з різними логопедичними проблемами; розвиток креативності в розробці індивідуальних стратегій організації інтерактивної взаємодії з дітьми-логопатами шляхом адаптації апробованих під час навчання інтерактивних вправ і технологій.

**Ключові слова:** майбутні логопеди, інтерактивні технології, інтеракції, професійна підготовка, мовленнєві порушення

**INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE SPEECH THERAPISTS**

**Abstract.** It has been generalized in the article that vocational training of future speech therapists is based on mastering by students abilities in adjusting some components of impaired speech activity, which manifest themselves in the early stages of the child's development. The use of interactive technologies in training future therapists, who are called to master the abilities and skills in organization of optimal interpersonal interaction with children that have speech disorders, has been actualized.

The purpose of research is to reveal the possibilities of interactive technologies in training future speech therapists to work by specialty and ground the methods of using interactive exercises in speech therapists' work.

It has been established that for correctional and developmental work with children with severe speech disorders specialists, speech therapists can use interactive tasks. In the process of vocational training future speech therapists must try such interactive exercises, which they could use at the classes for children with speech disorders. Such tasks include exercises for articulatory gymnastics. The article provides examples of some interactions for teaching future speech therapists to work with children that have speech disorders.



It has been proved that in vocational training of future speech therapists is necessary to orient students at elaboration of individual strategy of correcting speech disorders in the development of every child. With this purpose it is advisable to try some interactive exercises first, which future specialists can adapt for purposeful development of speech activity of a separate child, who has individual specific speech disorders, related to mental and physical changes in organism, problems with health that complicate social adaptation, study, development of children.

Thus, using interactive technologies in the process of vocational training future speech therapists aims to solve several important and interrelated tasks: direction of vocational education at a real practical activity of speech therapist that will promote growing the level of its competitiveness in the modern labor market; formation of abilities in using personally oriented approach to children with various speech problems; development of creativity in the creating individual strategies for organizing interactive interaction with children with speech disorders by adapting the exercises and technologies tested during study process.

**Keywords:** future speech therapists, interactive technologies, interactions, vocational training, speech disorders.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка майбутніх логопедів у закладах вищої освіти базується на опануванні студентами вмінь корегувати окремі складники порушеної мовленнєвої діяльності, що проявляються здебільшого на ранніх етапах розвитку дитини. Окреслена проблема зумовлена «нерівномірністю проявів мовленнєвих порушень та різноманітністю особливостей розвитку психолінгвістичних ланок у кожної дитини» (Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення»), 2016, с. 4). Щоб певним чином виправити різнопланові мовленнєві порушення, які «проявляються в складних розладах (моторна, сенсорна та сенсомоторна алалії, афазія, заїкання, ринолалія, дизартрія, загальний недорозвиток мовлення, часто обтяжених уповільненим темпом та нерівномірністю розвитку психічних процесів» (Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення»), 2016, с. 5), майбутні логопеди покликані опанувати вміння і навички організації оптимальної міжособистісної взаємодії з учнями-логопатами, що уможливується в умовах використання інтерактивних технологій спочатку в період здобуття освіти за фахом, а надалі – у процесі професійної діяльності. Адже основою інтеракції є посиленна міжособистісна взаємодія, де логопед у роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) може використовувати різні інтерактивні вправи, спрямовані на виправлення багатьох порушень у мовленнєвій системі дитини. При цьому майбутні логопеди покликані інтегрувати знання з психології (особливості розвитку дітей різного віку), медицини (інколи діти народжуються з діагнозами, які супроводжуються розладами мовлення, такими як дитячий церебральний параліч (ДЦП), спинна м'язева атрофія (СМА) та різні генетичні захворювання, при яких імовірна затримка психічного розвитку або розумова відсталість; хірургічне втручання при анатомо-фізіологічних дефектах мовленнєвого апарату (ринолалії чи короткій вуздечці)) [5]; виявляти знання сутності специфічних розладів писемного мовлення (дисграфія, дислексія, дизорфографія), порушення звукової сторони мовлення (дизартрія, ринолалія); ознайомлюватися з методикою адаптивної фізичної культури, що враховує аномальний розвиток фізичної і психічної сфери дитини тощо. Важливим науковим і практичним завданням у підготовці майбутніх логопедів є використання інтерактивних педагогічних технологій, які можуть використовуватися у подальшій роботі за фахом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, свідчить, що науковці присвячували праці проблемам корекційної педагогіки (В. Бондар, І. Єременко, М. Кот, С. Миронова, В. Синьов, О. Усанова, М. Ярмаченко та ін.), аналізували можливості педагогічної підтримки та соціально-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в процесі здобуття середньої освіти (Колодная Н. А., 2011). Автори публікують результати своїх досліджень у галузі логопедії (О. Гопіченко, М. Савченко, В. Тарасун та ін.), акцентують увагу на важливості корекції мовленнєвих порушень у дітей з моторною алалією (Є. Соботович) та корекції вад читання (Е. Данілавічюте); особливостях мовленнєвого розвитку і компонентів мовленнєвої діяльності (В. Тищенко, М. Шеремет) та ін. Науковцями розроблено систему професійної компетентності вчителя-логопеда (Пінчук Ю.В., 2005). Дослідники пропонують використовувати інтерактивні ігри на логопедичних заняттях («Інтерактивні ігри на логопедичних заняттях»). Проте проблему використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх логопедів можна вважати недостатньо вивченою.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – розкрити можливості інтерактивних технологій у підготовці майбутніх логопедів до роботи за фахом та обґрунтувати методику використання інтерактивних вправ у роботі логопедів.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Порушення різних аспектів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, зв'язного мовлення тощо) призводить до ускладнення процесу соціалізації учнів-логопатів, їх адаптації до шкільного середовища. Часто у таких учнів виникають проблеми у спілкуванні з однолітками, вчителями. Оскільки мовлення таких школярів нечітке, невиразне, малозрозуміле, знижується рівень міжособистісної взаємодії, що призводить до комунікативної ізоляції та зниження успішності школярів. Відтак у них поглиблюються і загострюються особистісні проблеми. Фахівці-логопеди покликані враховувати малорозвиненість мовленнєвої моторики таких дітей, позаяк «вади побудови артикуляційного апарату призводять до спотвореного артикулювання окремих звуків або їх груп. У дітей з порушенням центральної нервової системи спостерігається недостатня іннервація м'язів мовленнєвого апарату; звуковимова самостійно не вдосконалюється внаслідок того, що не формуються необхідні кінестезії, обмеженість словника, недосконалість граматичної будови, труднощі у формуванні і оформленні



власних висловлювань» (Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення»), 2016, с. 5). Аналіз наукових публікацій засвідчує, що для корекційно-розвиткової роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення фахівцями розроблено спеціальні програми. Розробники такої програми зазначають, що проявом утруднень дитини в процесі оволодіння звуковим аналізом слова є неспроможність виділити заданий звук; виникають труднощі порівняння звукового складу слів, помилки під час відтворення звукового складу слова, навіть при правильній вимові ізольованих звуків (Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення»), с. 5). Тому, на нашу думку, майбутні логопеди в процесі професійної підготовки повинні апробувати такі інтерактивні вправи, які зможуть використовувати на заняттях з дітьми-логопатами.

З метою підготовки майбутніх логопедів до розробки власної програми з використанням інтерактивних технологій у професійній діяльності доцільно, щоб студенти на заняттях апробували окремі інтерактивні вправи, визначили цільове призначення таких вправ, відчували на собі ефект від виконання спеціальних інтеракцій. До таких завдань відносимо вправи для артикуляційної гімнастики. Перед виконанням інтерактивних вправ увага студентів акцентується на їхній корисності: виконання завдань сприятиме покращенню кровопостачання артикуляторних органів, зміцненню м'язової системи язика, губ, щік, збільшуватиме амплітуду рухів, зменшуватиме напруженість органів артикуляції («Артикуляционная гимнастика»). Щоб переконатися у правильності виконання таких вправ, студенти групуються попарно, щоб візуально контролювати процес артикуляційної гімнастики один в одного.

Наведемо приклади окремих інтеракцій для навчання майбутніх логопедів роботи з дітьми-логопатами. Зауважимо, що навчальний ефект полягає не лише у правильному виконанні студентами запропонованих вправ, але й в обговоренні очікуваного результату і впливу на дитину.

Вправа 1. «Усмішка».

Завдання для виконання вправи: відобразити «білосніжну» усмішку (як у рекламі зубної пасти) і втримати її протягом 10 сек. Для створення ігрової інтерактивної ситуації під час виконання такої вправи дітьми-логопатами доречно ілюструвати цей процес двома малюнками, які по чергово демонструються: обличчя людини з такою усмішкою і без неї.

Питання для самоаналізу та обговорення: Які м'язи були найбільш напруженими? З якою метою логопед може використовувати таку вправу? Як можна вдосконалити зміст інтеракції для дітей різних вікових категорій?

Вправа 2. «Сопілочка».

Завдання для виконання вправи: витягнути губи для створення звуку «у» і проспівати його протягом 5-10 сек. У роботі з дітьми-логопатами можна використовувати справжню сопілку: тримаючи її на певній відстані від обличчя дитини, запропонувати дотягнутися до неї губами. Для ускладнення артикуляційної гімнастики доречно виконувати по чергово вправи 1 і 2.

Питання для самоаналізу та обговорення: У чому полягає ефект по черговості виконання вправ 1 і 2? Яким чином можна захопити увагу дитини для виконання такої інтерактивної вправи?

Вправа 3. «Смаколики».

Завдання для виконання вправи: до краю нижньої і верхньої губи торкнутися паличкою з медом. Усміхнутися, привідкрити рот і широким язиком торкнутися краплини меду по чергово знизу і зверху. Виконати вправу 5-10 разів.

Питання для самоаналізу та обговорення: З якою метою логопед може використовувати таку вправу? Яким чином можна активізувати дитину-логопата до виконання такої вправи?

Вправа 4. «Язык-стоматолог».

Завдання для виконання вправи: фіксувати язик протягом 5 сек. у таких положеннях: - між нижньою губою і нижніми зубами; - між верхньою губою і верхніми зубами;

- переміщувати язик так, ніби імітувати чищення зубів;

- вбиратися язиком по чергово в ліву і праву щоку, не відкриваючи при цьому рот; - «почистити» язиком верхні зуби з внутрішньої сторони; - «почистити» язиком нижні зуби з внутрішньої сторони; - порухати язиком біля верхніх альвеол.

Питання для самоаналізу та обговорення: Які труднощі виникали в процесі виконання такої вправи? Яка мета виконання такої вправи (наприклад, остання вправа спрямована на підйом язика для шиплячих). Яким чином можна ілюструвати таку вправу, щоб зацікавити дитину-логопата?

Набуває поширення використання спеціально розроблених логопедичних ігор, які можна віднести до інтерактивних технологій. Так, у мережі Інтернет пропонується логопедична розвивальна гра для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку «Знайди зайвий предмет», призначена для проведення логопедичного онлайн заняття з теми «Узагальнення предметів». Ця логопедична гра відноситься до дидактичних матеріалів логопеда і створена для того, щоб займатися онлайн, не скачуючи її на свій комп'ютер. Нею можуть скористатися і батьки для цікавого й корисного проведення часу з дитиною. Логопедична гра проводиться дорослим, який переключує слайди, ставить запитання дитині. Якщо дитина не може відповісти на запитання, доречно сформулювати запитання, що наводять на правильну відповідь. Ігровий матеріал містить сім слайдів. На кожному з них після кліку мишкою включається анімація правильної відповіді («інтерактивні ігри на логопедичних заняттях»).





Наведені приклади інтерактивних вправ, які майбутні логопеди можуть виконувати у роботі в парах чи самостійно, є лише зразками завдань для дітей-логопатів. Зазвичай особистісно зорієнтована корекційна робота з такими дітьми потребує від фахівця-логопеда творчого підходу до організації індивідуальних занять. Тому в професійній підготовці майбутніх логопедів необхідно зорієнтовувати студентів на розробку індивідуальної стратегії корекції порушень мовлення в розвитку кожної дитини. З цією метою доцільно спочатку апробувати на заняттях окремі інтерактивні вправи, які майбутні фахівці можуть адаптувати для цілеспрямованого розвитку мовленнєвої діяльності окремо взятої дитини, яка має індивідуальні специфічні мовленнєві порушення, пов'язані з психофізичними змінами в організмі, проблемами здоров'я, які ускладнюють соціальну адаптацію, навчання, розвиток дітей.

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти підготовка майбутніх логопедів передбачає їхню готовність до «проекування і коректування індивідуальної програми психофізичного розвитку дітей раннього віку з ризиком виникнення порушень мовлення, освіти і корекційної роботи на основі психолого-педагогічної, логопедичної діагностики дітей з обмеженими можливостями здоров'я» (Федорович Л. О., 2012, с. 288).

Водночас апробація оптимальних інтеракцій, які доцільно використовувати для реабілітаційної роботи з дітьми-логопатами, спонукатиме студентів до поглибленого вивчення специфіки психофізичного розвитку дітей, у яких можливе виникнення логопедичних проблем. Рефлексивний аналіз власної участі в моделях інтерактивної взаємодії на рівні «логопед – дитина» дає змогу майбутнім фахівцям виробити конкретну поетапну програму не лише для «консультування дітей раннього віку з ризиком виникнення порушень мовлення та обмеженими можливостями здоров'я», а й для «членів їх сімей і педагогів з проблем освіти, розвитку на основі комплексного підходу до реабілітаційного процесу» (Федорович Л. О., 2012, с. 288).

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, використання інтерактивних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх логопедів розв'язує кілька важливих і взаємопов'язаних завдань: спрямованість професійної освіти на реальну практичну діяльність фахівця-логопеда, що сприятиме зростанню рівня його конкурентної спроможності на сучасному ринку праці; формування вмінь застосовувати особистісно зорієнтований підхід до дітей з різними логопедичними проблемами; розвиток креативності в розробці індивідуальних стратегій організації інтерактивної взаємодії з дітьми-логопатами шляхом адаптації апробованих під час навчання інтерактивних вправ і технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці взаємопов'язаного комплексу інтерактивних вправ, необхідних для формування спеціальних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, їх можуть використовувати у своїй професійній діяльності вчителі, реабілітологи, лікарі, логопеди, батьки та інші особи для роботи з дітьми, які мають порушення мовлення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Артикуляционная гимнастика. URL: <https://logopedmaster.ru/index.php/blank-fvsw6>
- Інтерактивні ігри на логопедичних заняттях. URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11>
- Колодная, Н. А. (2011) Социально-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе получения среднего образования. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 14 (225). Ч. III, С. 62–70.
- Пінчук, Ю.В. (2005) *Система професійної компетентності вчителя-логопеда: (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук)*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Правильне мовлення дитини: коли варто звертатись до логопеда. URL: [http://tvoemisto.tv/news/pravylne\\_movlennya\\_dytnyny\\_koly\\_varto\\_zvertatys\\_do\\_logopeda\\_94311.html](http://tvoemisto.tv/news/pravylne_movlennya_dytnyny_koly_varto_zvertatys_do_logopeda_94311.html)
- Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення»)*. (2016) Київ, Міністерство освіти і науки України; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.
- Федорович, Л. О. (2012) Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія*, Вип. 21. С. 286–290.

### REFERENCES

- Artikulationnaia. Retrived from: <https://logopedmaster.ru/index.php/blank-fvsw6>
- Interaktyvni ihry na lohopedychnykh zaniattiakh. Retrived from: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11>
- Kolodnaia, N. A. (2011) Sotsialno-pedahohicheskoe soprovozhdenie uchashchikhsia s ohranichennymi vozmozhnostiami v protsesse polucheniiia sredneho obrazovaniia *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. 14 (225). Ch. III. PP. 62–70.
- Pinchuk, Yu. V. (2005) *Systema profesiinoi kompetentnosti vchytelia-lohopeda. (Extended abstract of Candidate's thesis)*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova.
- Pravylne movlennia dytnyny: koly varto zvertatys do lohopeda Retrived from: [http://tvoemisto.tv/news/pravylne\\_movlennya\\_dytnyny\\_koly\\_varto\\_zvertatys\\_do\\_logopeda\\_94311.html](http://tvoemisto.tv/news/pravylne_movlennya_dytnyny_koly_varto_zvertatys_do_logopeda_94311.html) (in Ukrainian)
- Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia pidhotovchoho, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia ("Korektsiia movlennia")* (2016). Kyiv.
- Fedorovych, L. O. (2012) Kontseptualni zasady pidhotovky lohopeda do roboty z ditmy rannoho viku u vyshchykh navchalnykh zakladakh v umovakh intehratsii v Yevropeyskyi osvitnii prostir. *Naukovyi chasopys imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta sotsialna psykholohiia*. Vyp. 21. PP. 286–290.

Статтю подано до редколегії 17.01.2019 р.  
Рекомендовано до друку 02.02.2019 р.



## Розділ V. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ

doi: 10.15330/msuc.2019.20.106-110

**Мирон Вовк,**

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

**Myron Vovk,**

PhD in Education, Professor,  
Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpatian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*muronvovk@gmail.com*

**Юлія Дзьон,**

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

**Julia Dzon,**

Graduate student,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**УДК 7807-057.8744**

### МУЗИЧНО-РИТМІЧНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** У статті розкривається проблема розвитку творчої діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва на матеріалі використання елементарного ритмічного і звуковисотного інструментарію. Автором здійснюється глибокий аналіз наукових напрацювань авторитетних учених і дослідників у даній галузі, що доводить необхідність дотримання чіткого системного підходу (етапно-фазової послідовності) з метою ефективного музично-творчого розвитку учнів молодшого шкільного віку. Результати дослідження дозволили дійти висновку, що найбільша ефективність у створенні музично-ритмічної основи досягається за таких умов: якщо учень підготовлений до виконання самостійної музично-практичної діяльності, тобто має необхідні знання, практичні вміння і навички; може самостійно упорядковувати їх у логічну послідовність, спрямовану на раціональне вирішення завдання; чітко уявляє, з якою метою воно виконується, його подальше практичне значення; знає головні шляхи виконання; уміє висловлювати думки з певних питань своїми словами, що є свідченням наявності логіки доказовості, вміння відстоювати свої позиції у спірних ситуаціях; знаходити переконливий і доказовий матеріал, коли у процесі добору самостійних завдань використовується диференційований підхід із урахуванням індивідуальних музичних здібностей кожного учня.

**Ключові слова:** музична діяльність, творчість, самостійність, виконавство, активність, ритмічний розвиток.

### MUSICAL-RHYTHMIC INSTRUMENTATION IS THE BASIS FOR DEVELOPMENT OF EXECUTIVE SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** In this article, the author raises the problem of using shock-rhythmic tools at music art lessons in elementary schools of general education. The results of experimental research and the study of advanced experience in the schools of the Baltic states convince in the importance of determining the place of collective music making in the system of music classes, creating the appropriate pedagogical and didactic conditions for the organization of the educational process, introducing a systematic approach (phase-phase sequence) to the development of musical and practical activity of junior



pupils. Elementary music making provides the involvement in the practical music making of all the children at the lesson, even with partial disabilities of violations of auditory and vocal coordination, promotes awareness of schoolchildren of their forces, positively affects creativity, helps their aesthetic growth.

An important factor in determining the conditions is the optimal combination of instrumentation with singing. It is the «foundation» of working with musical instruments should be a sonorous song melody. Such a condition ensures the structure of the lesson, complements and multiplies the types of children's musical creativity, forms their sense of executive autonomy, concentration and self-control.

The development of didactic principles of the development of independent creative activity, the organization of the system of work with toolkits at the lesson, the substantiation of the pedagogical factors of the development of independence, –create an atmosphere of creativity and provide realization of compensation for children with insufficient vocal and singing ability.

The use of musical instruments makes it possible for the teacher to engage all the children without any exception in the practical performance, notwithstanding the low level of vocal and auditory abilities of some separate class students. The use of rhythmic instrumentation should be implemented in the practice of educational classes at school, through continuous systematic work. Only then the learning process can become effective and bring the desired results.

**Keywords:** musical activity, creative independence, performance, activity, rhythmic development.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Питання використання інструментів у навчальному процесі з кожним роком набуває усе більшого інтересу як у дослідників, так і вчителів-практиків загальноосвітніх шкіл. До недавнього часу музикування дітей у школах здійснювалось головним чином на позакласних заняттях. У зв'язку з тим, що гра на різноманітних інструментах є однією з найдоступніших форм музичної роботи з молодшими школярами, в результаті якої вони швидше оволодівають нотною грамотою, набувають первинних навиків колективного музикування, глибше знайомляться з музичними творами, більшість учителів, використовуючи свій педагогічний досвід, намагаються залучати дітей до активної виконавської діяльності

(С. Сургаутайте). Аналіз проведених уроків із використанням інструментів (ритмічних, звуковисотних) дав можливість установити відсутність науково обґрунтованого підходу до даного виду роботи: більшість учителів у використанні інструментів вбачають лише засіб активізації навчального процесу.

Вивчення передового досвіду з навчання дітей гри на інструментах, а також результати експериментальних досліджень приводять до висновку про необхідність чіткого визначення засобів і мети дослідження, організації проведення уроків музики такого типу. Виходячи з цих позицій, вирішення проблеми слід убачати у трьох напрямках:

- упровадження в даному випадку етапно-фазової послідовності розвитку музичної діяльності;
- визначення місця колективного музикування в системі музичних занять;
- створення відповідних педагогічних умов для розвитку сприятливої музичної діяльності молодших школярів.

Це забезпечуватиме реалізацію системного підходу до проблеми, в результаті якого завдання набуватимуть цілеспрямованого концептуального характеру, що відповідає вимогам сучасної педагогічної науки.

Активне елементарне музикування сприяє залученню до музики повноцінними учасниками всіх дітей. Важливим моментом є те, що музикувати на уроці можуть діти з недостатньо розвиненим музичним слухом, оскільки відтворення звуковисотної сторони на інструменті з чітко фіксованою висотністю простіше, ніж при співі.

Використання елементарного музикування сприяє усвідомленню школярами своїх сил, активізує, позитивно впливає на їх розвиток, у тому числі (що дуже важливо) більш слабких у музичному відношенні, допомагає їх музично-естетичному росту. Відповідно використання на уроках інструментів суттєво розширює навчально-виховні можливості уроку. Саме елементарне музикування, коли діти, слухаючи музичні твори, відтворюють ритмічну пульсацію то плесканням, то відстукуванням, вимагає уважного вслуховування в музику, у зміну її частин, а це розвиває в дітей навички відчуття музичної форми, чуття ритмічного пульсу в процесі співучасті у виконанні музики.

Самостійна музично-практична діяльність розширює можливості вчителя для ознайомлення учнів із певними теоретичними і практичними труднощами й самостійного пошуку способу їх подолання.

Прагнення учнів самостійно виконувати завдання допомагає швидше дійти істини: пробуджує їх думку, стимулює ініціативність та активність. Завдання і питання, пов'язані із зіставленням та аналізом при елементарному музикуванні, з вираженням власної думки, своєї оцінки, заохочують вихованців значно більшою мірою, аніж звичайно. С.Т. Шацький у статті «Про те, як ми вчимо» (Шацький Т, 1958), розглядаючи труднощі, що постають перед дітьми при відповіді на нестандартні запитання вчителя, робить простий, але дуже важливий висновок про те, що завдання слід конструювати таким чином, щоб викликати самостійні роздуми учня, які б завершилися відповіддю. Самостійна відповідь учня, його власні судження і думки, як правило, цікаві не лише для вчителя, а й для всього класу.

Важливим фактором у визначенні умов є оптимальне застосування інструментарію в поєднанні зі співом. На наше глибоке переконання, «основою» елементарного музикування повинна бути звучна мелодія пісні. Це дає можливість зберігати структуру уроку, доповнюючи і примножуючи види музичної діяльності при тій же кількості виділеного часу, формувати у школярів слухові відчуття, самостійність, зосередженість і самоконтроль.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема творчого розвитку молодших школярів на матеріалі ритмічного і звуковисотного інструментального виконавства досліджувалась Н. Ветлугіною, М. Вишняковою, В. Лапченком, Т. Дятло, В. Лебедевим, А. Паламарчук, М. Вовком, А. Пілічкаускасом, В. Сургаутайте. Разом з



тим, низка аспектів організації, систематизації і реалізації інструментарію в навчально-виховний процес школи надалі залишаються малодослідженими.

Розробка дидактичних принципів розвитку самостійної музичної діяльності, створення системи роботи з інструментами на уроці, обґрунтування педагогічних факторів розвитку самостійності допомагає підвести учнів до виконання практичних музичних завдань: програвання мелодії, розспівок, вступів до пісень, мажорних та мінорних тризвуків, імпровізування, створюючи атмосферу, що сприяє самостійному музичному розвитку. У таких умовах музично-творчі завдання стають не самоціллю, не кінцевим результатом навчання, а зв'язковою ланкою, що сприяє вирішенню музично-практичних завдань.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Метою статті є розкриття можливостей розвитку музично-творчої активності і навичок самостійної реалізації елементарного ритмічного і звуковисотного інструментарію в навчальному процесі на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Різноманітність інструментів, їх тембрів, висотних співвідношень, особливостей будови допомагає школярам досить легко оволодіти грою на них. Навчання нотної грамоти, співу, слуханню музики є найбільш раціональним тоді, коли воно пов'язане з активною музичною діяльністю.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** систематизація, аналіз, синтез наявного в науковій літературі матеріалу з теми дослідження, а також висвітлення власного педагогічного досвіду з окресленої проблематики.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Підкреслюючи значущість музично-рухових процесів у формуванні ритмічної «базис» у молодших школярів, Ж. Далькроз стверджує, що «рухливий ритм без музичного супроводу позбавлений найбільш життєвого його елемента». У зв'язку з тим, що в ритмі, в музиці й у пластичці спільна основа – рух, його можна назвати «тілом» музики. Ж. Далькроз вірить у силу виховання чуття ритму і вважає, що розвивати його в молодших школярів можна лише шляхом практичного виконання ритмічних вправ. Учений відзначає вплив музичного ритму на учнів і зворотну реакцію їх організму, підкреслюючи рефлекторний характер цих процесів. При загальній достатньо високій оцінці наукових досліджень Ж. Далькроза все ж не можна погодитися з абсолютизацією ним ритму: на його думку, учень може «відчувати задоволення від ритму, незалежно від музики» (Далькроз Ж., 1980). Такого роду механічний підхід Ж. Далькроза негативно відбився на подальшому розвитку системи ритмічного виховання, а гіпертрофія поняття ритму привела вченого до формалістичних висновків у галузі педагогіки.

Зрозуміло, що таке музичне навчання і виховання не досягає бажаної мети. Музика залишається доступною для учня у стосунку лише до тих елементів впливу, до яких він прийшов самостійно, з допомогою співу або гри на музичному інструменті, з тим досвідом слухача, який забезпечує активне музичне сприймання і відповідне музично-естетичне переживання.

Використання елементарного музикування на уроках вимагає певного «обладнання» дитячих музичних інструментів (Н. Ветлугіна). «Залежно від того, які групи інструментів використовуються на уроці – струнні, духові, ударно-клавішні, яка кількість інструментів, складність звукодобування і, в кінцевому підсумку, чи подобались інструменти учням у цілому, залежить успіх і результативність усієї подальшої навчальної роботи» (Ветлугіна Н., 1968).

У цьому випадку ми переконаємося у значущості кількісного збільшення видів музичної діяльності, правильності використання теорії компенсаційності здібностей (Б. Теплов), у переконливості думки про те, що спів у школі не повинен бути в наш час єдиним засобом розвитку музичальності й ознайомлення з музикою (Теплов Б., 1947). На основі цього можна передбачити: включаючи самостійну музично-практичну діяльність у навчальний процес, ми створюємо додаткові можливості не лише для розвитку самостійної діяльності, свідомого засвоєння навчального матеріалу, активізації навчального процесу, але і для компенсації з допомогою елементарного музикування недостатньої вокально-співочої здібності слабоінтонуючих учнів.

Третій фактор ґрунтується на оптимальному поєднанні інструментарію і структурних компонентів уроку музики (музична грамота, спів, слухання музики).

Четвертим є диференційований підхід до навчання у процесі використання інструментів із метою розвитку самостійної музичної діяльності, зокрема умовний поділ учнів класу на підгрупи за рівнем музичних здібностей, що позитивно проявляється як на можливості використання інструментів у класній навчальній роботі, так і на якості засвоєння матеріалу, передбаченого програмовими вимогами.

Для розвитку самостійного інструментального виконавства необхідна поетапна побудова занять у відповідній системі з урахуванням педагогічних та організаційних умов, які сприяють розвитку в учнів необхідних самостійних навичок.

Найбільш простими ритмічними заняттями, що забезпечують на початковому етапі формування самостійних навичок відтворення ритмічних структур, є плескання. Прийоми звукоутворення можуть бути найрізноманітніші. На думку К. Орфа, відмінність між плесканнями обумовлена такими моментами: формою, якої набуває долоня, і характером удару. Плескання жменем відтворює глухий звук. Відтінки звучання залежать від того, на якій місця долоні припадають удари (посередині або біля пальців, по зап'ястю або краю кисті). Учителю доцільно випробувати декілька видів плескання, повправлятися з учнями й вибрати серед них 3–4 види, що зможуть забезпечити різноманітну динамічну градацію звучання, перш за все – перехід від піано до форте й навпаки.



Ритм – це один із головних засобів виразності в музиці. Тому лише впорядковані в часовому співвідношенні музичні звуки набувають певного змісту. Процес сприймання ритму вже багато років є предметом психологічних досліджень, які доводять, що сприймання тісно пов'язане з руховим моментом, де людина не просто слухає, а активно реагує на музику рухами свого тіла. Як правило, сама людина не завжди усвідомлює ці рухи, оскільки вони проявляються інстинктивно (відстукування ногами, пальцями, похитування головою, усім тілом і т. ін.). Намагання погасити моторні (рухові) реакції може призвести до того, що людина або практично перестає сприймати музику, або ритмічна пульсація переходить у сприймаючого у прихованій формі (скорочення м'язів гортані, дихальної мускулатури тощо). Здібність, що закладена в основу активного (рухового) переживання музики, можна трактувати як музично-ритмічне чуття. Ураховуючи моторну природу чуття ритму, Б. Теплов указував, що рух як такий ще не створює музично-ритмічних переживань, хоч і є органічним компонентом, необхідною умовою їх утворення. Це – свідчення того, що ритм у музиці – носій певного емоційного змісту. Відповідно чуття ритму має не лише моторну, але й емоційну природу.

Безперечно, головною умовою розвитку ритмічного чуття у молодших школярів є активна їх участь у музично-практичній діяльності. Без неї ця здібність ані пробудиться, ані розвиватись не може. А це свідчить, що й заняття співом, сольфеджіо, слухання музики розвивають чуття ритму. Однак такий розвиток є малоефективним, оскільки кожен із згаданих видів роботи на уроці передбачає свою специфічну мету, а ритмічне чуття переходить у розряд другорядних завдань. Така стихійність ритмічного «саморозвитку» позбавлена будь-якої систематичної послідовності завдань і вправ у плані поступового їх ускладнення і забезпечення цілеспрямованого формування слухо-ритмічних навичок.

Під час навчального процесу згадана система самостійної діяльності реалізувалась у два етапи.

Першим передбачалось на матеріалі ритмоінструментів формувати в учнів міцну ритмічну основу, другим – у процесі застосування звуковисотних інструментів розвивати навички самостійного вирішення музично-практичних завдань, що дадуть можливість учням початкових класів здійснювати діяльність у нових нестандартних умовах.

Увесь процес формування комплексу самостійних навичок оперування елементарними ритмоінструментами складається з п'яти фаз. На початковому етапі вони будуються за принципом дидактичної послідовності ускладнення навчального матеріалу з поступовим наростанням самостійності виконання завдань (у двох фазах). На другому етапі реалізуються основні функції формування навичок самостійної музично-ритмічної діяльності (у трьох фазах). Другий етап знаходиться в тісному дидактичному взаємозв'язку з першим, і весь навчальний процес базується на ритмічній основі, створеній на першому етапі (першому році навчання).

Отже, формування ритмічної основи у першокласників здійснюється на матеріалі самостійних музично-практичних завдань та розвитку ритмічного чуття шляхом слухового контролю, ритмізації віршованих текстів, слухо-зорового контролю, відтворення ритму за предметно-графічною партитурою, а пізніше – з нотного письма. Кожна фаза будується на музичному матеріалі, передбаченому програмовими вимогами уроків музики.

На першій фазі початкового етапу самостійної музично-практичної діяльності молодших школярів запропоновані завдання базуються на матеріалі, що сприяє самостійному розвитку ритмічного чуття засобом слухового контролю. Особливість самостійної діяльності полягає у співі вже вивчених програмових пісень із паралельним виконанням рівномірної ритмічної пульсації – проплескуванням, відстукуванням олівцем, дерев'яними паличками й т. ін. Таким чином, ставиться мета розвитку у першокласників координації голосу й рухових функцій.

У процесі навчання ми переконались у тому, що розподіл сконцентрованої слухової уваги на аудіо-візуально-рухову на початковому етапі для першокласників, які не мають теоретичного і практичного музичного досвіду, є занадто складним.

Ураховуючи, що в самостійних ритмічних операціях відтворення за взірцем діти концентрують увагу на співі й рівномірній пульсації, ми дійшли висновку, що на початковому етапі формування ритмічної основи повинно відбуватись лише з допомогою слухового контролю.

Головна мета початкового етапу полягає у створенні проблемних навчальних ситуацій, забезпечених організаційними, дидактичними й педагогічними умовами, які б сприяли, при практичному оперуванні ритмоінструментами, формуванню і розвитку міцної ритмічної основи першокласників. Таким чином, проблемна навчальна ситуація виступає як засіб, за допомогою якого на матеріалі інструментального виконавства нами здійснювалась самостійна музично-ритмічна діяльність. Виконання програмового пісенного матеріалу першокласниками голосом з одночасним ритмічним супроводом (плесканням, паличками, олівцями) сприяє формуванню в них самостійних навичок вокально-рухової координації, відчуттю ритмічної пульсації, уваги, активності, що надзвичайно цінне для розвитку відчуття «живого» ритмічного імпульсу музичного твору, яке формується виключно при безпосередній участі у виконавстві.

Саме такі навчальні ситуації сприяють розвитку у першокласників комплексу самостійних ритмічних навичок, формують відчуття фрази, ритмічну пам'ять, пробуджують прагнення до самостійної музично-творчої праці. Найелементарніший супровід на ритмоінструментах повинен проходити лише на матеріалі мелодії, що звучить, і відповідно до образного характеру виконуваної музики. У зв'язку з цим при вирішенні завдань першокласниками вчитель звертає їх увагу на текст пісні, характер виконання, одним словом, мова йде про психологічну



настанову, що може трактуватись як спрямованість на результат. За справедливим зауваженням Б. М. Теплова, «Не можна складати, грати, малювати і т. ін. тільки для вправлення в даній діяльності; необхідно, щоб певна частина художньої діяльності дитини була спрямована на створення продукту, який на когось повинен вплинути, який комусь потрібен ... Без цього розвиток дитини неминуче підмінюється розвитком деякого формального вміння» (Теплов Б., 1961 а).

Під час навчального процесу з першокласниками підтвердилась думка Б. М. Теплова, що важливою педагогічною умовою розвитку самостійної музичної діяльності є інтерес школярів до знань, досягнутих у результаті усвідомлення їх практичного значення. Процес навчання ефективний лише тоді, коли він проходить шляхом тривалої, послідовної систематичної роботи на всіх періодах його проведення, у різноманітних ситуаціях, за допомогою різних методів та організаційних форм навчання.

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

Уся музична діяльність із розвитку самостійності виконання завдань упродовж занять обумовлювалась певними педагогічними й дидактичними умовами. Опираючись на результати дослідження, ми дійшли висновку, що найбільша ефективність у створенні музично-ритмічної основи досягається за таких умов: якщо учень підготовлений до виконання самостійної музично-практичної діяльності, тобто має необхідні знання, практичні вміння і навички; може самостійно упорядковувати їх у логічну послідовність, спрямовану на раціональне вирішення завдання; чітко уявляє, з якою метою воно виконується, його подальше практичне значення; знає головні шляхи виконання; уміє висловлювати думки з певних питань своїми словами, що є свідченням наявності логіки доказовості, вміння відстоювати свої позиції у спірних ситуаціях; знаходить переконливий і доказовий матеріал, коли у процесі добору самостійних завдань використовується диференційований підхід із урахуванням індивідуальних музичних здібностей кожного учня.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Бальчигис Э. И. 1978 О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы. *Музыкальное воспитание в СССР*. Москва, . 272 с.
- Ветлугина Н. А. (2007). *Музыкальное развитие ребенка*. Москва : Просвещение, 413 с.
- Вовк М. В. (2007). *Розвиток музично-виконавської діяльності молодших школярів*. Івано-Франківськ. 107 с.
- Глебов И. О. (1976). О музыкальных творческих навыках у детей. *Музыкальное воспитание в школе. Музыка*. Вып. VI. 110 с.
- Далькроз Ж. ( 1970). Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. *Театр и искусство*. С. 22.
- Теплов Б. М. (1961). *Проблемы индивидуальных различий*. Москва : Изд-во АПН РСФСР. 536 с.
- Теплов Б. М. (1947). Психологические основы художественного воспитания. *Известия РСФСР*. Москва ; Ленинград. №11. 165 с.
- Шацкий Т. С. (1958). *Избранные педагогические сочинения*. Москва : Учпедгиз, 431 с.

#### **REFERENCES**

- Bal'chitis E. I. 1978 O sisteme i metodakh obucheniya muzyke v srednikh klassakh obshcheobrazovatel'nykh shkol Litvy. *Muzykal'noye vospitaniye v SSSR*. Moskva, . 272 s.
- Vetlugina N. A. (2007). *Muzykal'noye razvitiye rebenka*. Moskva : Prosveshcheniye, 413 s.
- Vovk M. V. (2007). *Rozvytok muzychno-vykonavs'koyi diyal'nosti molodshykh shkolyariv*. Ivano-Frankivs'k. 107 s.
- Glebov I. O. (1976). O muzykal'nykh tvorcheskikh navykakh u detey. *Muzykal'noye vospitaniye v shkole. Muzyka*. Vyp. VI. 110 s.
- Dal'kroz ZH. ( 1970). Ritm. Yego vospitatel'noye znacheniye dlya zhizni i dlya iskusstva. *Teatr i iskusstvo*. S. 22.
- Teplov B. M. (1961). *Problemy individual'nykh razlichiy*. Moskva : Izd-vo APN RSFSR. 536 s.
- Teplov B. M. (1947). Psikhologicheskiye osnovy khudozhestvennogo vospitaniya. *Izvestiya RSFSR*. Moskva ; Leningrad. №11. 165 s.
- Shatskiy T. S. (1958). *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. Moskva : Uchpedgiz, 431 s.

Статтю подано до редколегії 18.02.2019 р.

Рекомендовано до друку 11.03.2019 р.

**Наталія Матвеєва,**

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

**Nataliia Matveyeva,**

PhD in Education, Associate Professor,  
Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*nataliematveyeva@gmail.com*  
ORCID ID 0000-0002-8495-7074

УДК37.011.31:371.14

## СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

**Анотація.** У статті наголошено, що особливо актуальною сьогодні є проблема навчання, виховання та розвитку осіб з особливими освітніми потребами, а зокрема з порушеннями зору. Позаяк чисельність осіб з даною нозологією щорічно зростає, про що засвідчують статистичні дані Міністерства охорони здоров'я України, актуалізується необхідність пошуку нових підходів до навчання та виховання молоді; вибору нетрадиційних форм, методів, прийомів та засобів навчання дітей шкільного віку з порушеннями зору. Розв'язання цього та низки інших супровідних завдань мають на меті створення належного комфортного середовища, у якому учням було б затишно перебувати поряд з іншими школярами, успішно навчатись, опановувати пожиттєво необхідні компетенції, розвивати свої задатки та здібності, реалізовувати творчий потенціал.

Натомість особливо важливим є подолання низки труднощів, що мають місце у процесі упровадження інклюзивної моделі навчання, позаяк саме вони призводять до гальмування даного процесу загалом та призводять до виникнення різноманітних перешкод у життєдіяльності учнів.

Мета дослідження полягала у виокремленні низки особливостей даної категорії молодших школярів, встановленні їх реальних можливостей щодо здійснення навчання у школі та визначенні специфіки навчально-виховної діяльності вчителів у роботі із ними; встановленні переліку вимог до діяльності вчителя задля попередження появи певних труднощів у процесі навчання; встановленні рівня готовності учнів із порушеннями зору до навчання у загальноосвітньому навчальному закладі.

У процесі нашого дослідження нами було використано наступні методи, а саме: теоретичні (опрацювання літературних джерел, нормативно-правової бази інклюзивної освіти); емпіричні (анкетування, опитування, спостереження, етичні бесіди, ранжування, експертне оцінювання, методи статистичної обробки даних).

Результати нашого дослідження ще раз підтвердили вже існуючі гіпотези низки науковців про те, що у випадку включення дітей із різними видами нозологій на навчання у ЗОШ необхідно ретельно вивчити їх особливості та можливості, своєчасно діагностуючи індивідуальні можливості, задатки, рівень наукованості, особливості учнів; накреслити основні шляхи задля підвищення ефективності створення інклюзивного середовища у навчальному закладі; здійснювати інноваційну діяльність задля надання якісних освітніх послуг молодшим школярам з порушеннями зору.

**Ключові слова:** особливі потреби, порушення зору, успішність, адаптація, навчальне середовище, інклюзивне навчання, включення, педагог, індивідуальний підхід, можливості.

## SPECIFICITY OF TEACHING JUNIOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

**Abstract.** The article emphasizes that today the problem of teaching, upbringing and development of people with special educational needs, and in particular with visual impairment, is especially relevant. As the number of individuals with this nosology grows annually, as evidenced by the statistics of the Ministry of Health of Ukraine, the need to find new approaches to youth education and upbringing is updated; the choice of non-traditional forms, methods, methods and means of teaching children of school age with visual impairment. The solution to this and a number of other accompanying tasks is to create a comfortable environment in which students would be comfortable with other students, to successfully learn, to master the vital competences, to develop their skills and abilities, to realize their creative potential.

Instead, it is particularly important to overcome a number of difficulties that occur in the process of introducing an inclusive model of learning, as they preclude the inhibition of this process as a whole and lead to a variety of impediments to the life of students.

The purpose of the study was to highlight a number of peculiarities of this category of junior pupils, to establish their real opportunities for exercising in school and to determine the specifics of the teaching and educational activities of teachers in working with them; establish a list of requirements for the activities of the teacher in order to prevent the emergence of



certain difficulties in the learning process; to establish the level of readiness of pupils with visual impairments before studying in a general educational institution.

In the process of our study, we used the following methods, namely: theoretical (working out literary sources, normative-legal basis of inclusive education); empirical (questionnaires, surveys, observations, ethical conversations, rankings, expert evaluation, methods of statistical processing of data).

The results of our study once again confirmed the already existing hypotheses of a number of scholars that, in the case of the inclusion of children with different types of nosology's for studying in secondary schools, it is necessary to carefully examine their peculiarities and possibilities by timely diagnosing the individual possibilities, factors, learning levels, peculiarities of students; outline the main ways to increase the effectiveness of creating an inclusive environment in an educational institution; To carry out innovative activities for the provision of quality educational services for younger students with visual impairment.

**Keywords:** special needs, visual impairment, success, adaptation, learning environment, inclusive education, inclusion, teacher, individual approach, opportunities.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Реалії сьогодення чітко виокремлюють низку проблем, які потребують ретельного вивчення, визначення шляхів попередження подальшої їх появи та подолання. Стрижневою з-поміж них є потреба визначення пріоритетів, засобів підвищення ефективності щодо створення комфортних умов життєдіяльності, навчання, виховання, розвитку осіб з особливими потребами. Натомість постійне зростання чисельності таких осіб й, особливо, шкільного віку, потребує акцентування уваги на новій моделі освіти – інклюзивному навчанні, що передбачає включення даної категорії дітей на навчання у школи за місцем проживання чи побажанням замовників.

Відповідно до Концепції Нової Української Школи, сучасний навчальний заклад покликаний сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал та прагнення до самореалізації. За такого підходу, розвиток в Україні інклюзивної освіти виступає найбільш ефективним серед низки шляхів щодо розв'язання даної проблеми, позаяк дана освітня модель націлена на залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес, дозволяє задоволення освітніх потреб, забезпечення необхідних умов самореалізації та самоствердження особистості (Родименко І, 2017 с. 205). Стрижневе завдання інклюзивної освіти полягає в створенні нової школи - школи діалогу, взаєморозуміння, співпраці, творцями якої виступають діти спільно з учителями. А, отже, питання включення дітей шкільного віку з особливими потребами на навчання у загальноосвітні навчальні заклади є особливо актуальним й потребує подальшого поглибленого вивчення.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Мета – розкрити специфіку навчання учнів із порушеннями зору у загальноосвітньому навчальному закладі; виокремити основні чинники впливу на успішність даної категорії школярів та накреслити шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Виходячи із означеної мети, нами було виокремлено наступні завдання дослідження:

1) діагностувати рівень готовності та соціальної адаптованості молодших школярів із порушеннями зору до навчання в умовах школи;

2) вивчити психолого-педагогічні особливості учнів з порушеннями зору;

3) дослідити основні чинники впливу на успішність учнів з порушеннями зору тощо.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** У процесі дослідження нами було використано теоретичні (опрацювання літературних джерел, нормативно-правової бази інклюзивної освіти) та емпіричні(анкетування, опитування, спостереження, етичні бесіди, ранжування, експертне оцінювання, методи статистичної обробки даних) методи дослідження. Загалом у ході нашого дослідження ми намагались якомога краще розкрити особливості даних учнів, вивчити їх можливості та задатки з тим, щоб здійснювати індивідуальний підхід у процесі навчання задля підвищення успішності, розвитку творчого потенціалу, створення комфортних умов співпраці тощо. Зокрема опитування учителів, батьків та їх дітей ми поєднували з систематичним спостереженням за молодшими школярами, здійснювали аналіз та оцінку отриманих результатів, робили висновки.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Інклюзивна освіта сьогодні має на меті розбудову інклюзивного суспільства, у якому цінують й поважають один одного; створення безбар'єрного простору щодо участі у житті суспільства усіх громадян, незалежно від етнічної приналежності, віку й статі, здібностей, наявності чи відсутності особливостей у психофізичному розвитку. Своєю чергою це потребує розробки підходів до навчального процесу, який буде гнучким щодо задоволення різноманітних запитів дітей з особливими освітніми потребами, що узалежнюється низкою чинників (адаптація та модифікація навчальних програм, навчальних матеріалів, самого приміщення закладу тощо). У контексті означеної проблеми особливого значення набуває адаптація навчального середовища з тим, щоб діти з порушеннями зору почували себе зручно, могли успішно навчатися, були активними у житті школи та громади (Колупаєва А, 2017, с. 12).

Практика засвідчує, що у більшості шкіл України майже третина учнів різного віку мають дані порушення. До прикладу, щорічно близько 250 тис. дітей віком від народження до 18 років втрачає зір. Згідно статистичних даних, щороку у дітей в Україні реєструється 840 тис. випадків офтальмологічних захворювань, причому сьогодні проживає 10,7 тис. незрячих і слабозорих дітей, чисельність яких з кожним роком зростає ще на 1 тис. осіб. Характерно, згідно результатів щорічних профілактичних оглядів школярів, частота виявлення учнів із зниженою гостротою зору за час навчання у школі зростає у три-п'ять разів і на завершення навчання становить 30% (Костецька, А.О., 2014). Ці та інші дані дозволяють стверджувати про те, що питання специфіки навчання даної





категорії учнів потребує особливої уваги як з боку вчителів, фахівців навчального закладу, батьків, так само й громадськості, науковців, соціологів, медиків та ін.

У ході вивчення психолого-педагогічних особливостей молодших школярів з порушеннями зору нами було обрано експериментальну базу дослідження (ЗОШ № 21 м. Івано-Франківська) й встановлено, що дітей з даними порушеннями у четвертих класах (загальна кількість 61 учень) – 28 осіб, тобто 45,9% від загальної кількості учнів. У ході нашого дослідження ми намагалися шляхом спостереження за школярами встановити їх індивідуальні можливості та особливості, методом опитування та анкетування діагностувати рівень готовності до навчання, відповідність умов навчального закладу потреба даної категорії школярів.

Аналіз реалій шкільної практики показав, що учні з порушеннями зору мають низку проблем у навчанні, спровокованих зниженням гостроти та поля зору, а також порушеннями просторового зору. З одного боку, це викликає труднощі у пересуванні, орієнтуванні у просторі, а з іншого – в навчанні, а саме: опануванні письма, виконанні завдань різного характеру. Загалом такі порушення провокують зниження рівня уваги, що зумовлює відставання у навчанні внаслідок зниження активності на уроці, потреби збільшення часових обмежень у процесі виконання завдань тощо. Натомість, в учнів з серйозними порушеннями зору можливе виникнення спотвореного сприйняття навколишнього світу, збіднення уявлення, зниження рівня та обсягу запам'ятовування. Як результат – діти із порушеннями зору значно швидше втомлюються, а це зумовлює низький рівень фізичної та розумової працездатності.

Нами встановлено, що специфіка навчання даної категорії учнів відповідно до їх особливостей полягає у підсиленні сприймання ними навчального матеріалу, що своєю чергою вимагає створення належних умов навчання та розвитку під час перебування у навчальному закладі. До прикладу, такі учні потребують додаткового аудіо-супроводу інформації (на уроках читання, «Я і Україна», образотворчого мистецтва, трудового навчання та ін.). З іншого боку, на особливу увагу заслуговує виважений підхід учителя до виконання письмових робіт (збільшення часу на виконання завдань; супровід наочного демонстрування поясненням та тлумаченням; виготовлення додаткового наочного матеріалу на матовому папері великими літерами; тримання в полі зору таких школярів задля з'ясування того, встигає учень за ходом уроку чи ні).

Відповідно до нашого спостереження та вивчення офтальмологічних показників учнів з порушеннями зору (за медичною картою, результатами бесіди з фахівцями школи) нами було виявлено, що: а) у більшості випадків діти із порушеннями зору були поставлені на облік як такі, що потребують його корекції; б) більшість школярів користувались спеціальними приладами для покращення зорового сприймання (окуляри) або мали незначне його зниження, яке виникло вже у процесі навчання у школі (внаслідок неправильної постанови під час сидіння, близького розташування навчальних матеріалів до очей, в силу інших причин); в) більшість учнів мали дане порушення з раннього віку й лише декілька (5 учнів) набутого характеру (з моменту початку навчання у школі); г) учні швидко стомлювались на уроках, потребували систематичних перерв задля відпочинку; д) щодо комфортного перебування у ЗОШ – почували себе відносно добре у порівнянні з іншими дітьми, однак іноді відчували певні труднощі на уроках в силу фізіологічних особливостей; е) прагнули добре вчитись, не дивлячись на поганий зір.

За даними проведеного анкетування з метою визначення можливих проблем щодо комфортного перебування, навчання та розвитку дітей у школі поряд з учнями з особливими освітніми потребами нами встановлено повну їх відсутність (100%), тобто загалом у дитячому колективі учні із порушеннями зору не розглядаються як такі, що створюють певні незручності для інших учасників навчально-виховного процесу. Натомість діагностування освітнього середовища навчального закладу показало, що є потреба переглянути окремі аспекти цілісного навчального процесу задля внесення певних коректив. Так, батьки прагнули б змінити навчальну програму, тривалість уроків та навантаження учнів (45% респондентів), ставлення до учнів (15%), кількість учнів у класах (20%), умови навчання (20%) (Див. рис. 1.):

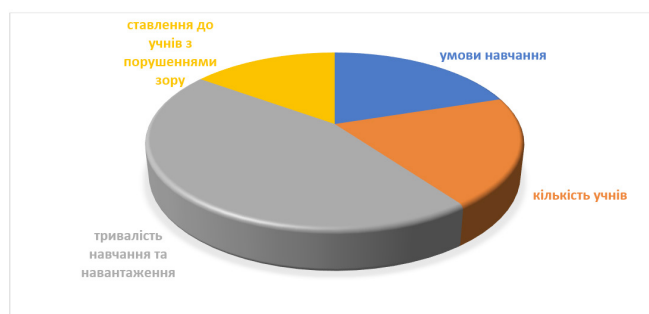


Рис. 1. Створення належних умов навчання учнів з порушеннями зору

Як показано на рис. 1, специфіка навчання учнів із порушеннями зору передовсім полягає у адаптації навчального середовища та навчальних засобів й матеріалів з тим, щоб навчально-виховний процес дозволив досягати прогнозованих результатів. Так, у ході здійснення анкетування педагогів школи нами встановлено, що усі учителі закладу готові працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, не дивлячись на понаднормові



витрати часу та зусиль; потребу постійного самовдосконалення, вивчення та упровадження передового педагогічного досвіду та інновацій у власній практиці.

Наше дослідження показало, що керівним принципом у процесі вибору необхідних форм та методів роботи з учнями з порушеннями зору виступає індивідуальний та особистісно-зорієнтований підхід, які дають змогу краще пізнати учня (потреби, рівень научуваності, можливості запам'ятовування, концентрування уваги, самостійності тощо) та зробити правильний вибір. Задля визначення та встановлення чітких вимог щодо специфіки навчання учнів із порушеннями зору ми прагнули передовсім диференціювати учнів за ступенем ураження ока. Опрацьовані нами офтальмологічні показники учнів, а також спостереження за їх поведінкою у процесі навчання та ігрової діяльності довели, що учнів слід розмежувати на три групи: I група – 2 осіб з тяжким ступенем порушення зорового сприймання (лише 25% збереження зору); II група – 21 особа з середнім ступенем ураження ока; III група – 5 учнів, що набули дане порушення вже у процесі навчання у школі (легкий ступінь). Відповідно до цього ми ураховували той факт, що чим важчий ступінь порушення учня, тим більше труднощів може виникати у процесі «ситуативного усного мовлення». Іншими словами, молодші школярі зі складною формою порушення зору унаслідок неможливості сприймати мимічне відтворення мовлення учителя не завжди розуміли емоційну сторону мовця, а, отже, не сприймали навчальний матеріал у повному його обсязі, не могли спроектувати подальші поведінкові дії. Слід зазначити, що у процесі навчання у даних школярів було виявлено низький рівень пізнавальної активності, занижену самооцінку та труднощі у соціальній адаптації, певну ізольованість від інших дітей.

Наше дослідження дозволяє зробити висновок про те, що у процесі навчання учнів із порушеннями зору задля запобігання появи неуспішності, виникнення конфліктних ситуацій, відчуження чи непорозумінь між учнями, подолання можливих труднощів слід: а) адаптувати навчальний матеріал: розташовувати навчальні засоби не менше як за 30-33 см. від очей під кутом 5° - 45° щодо лінії погляду; виготовляти наочні матеріали на відповідному папері (матовому, а не глянцевоному), з жовтою, блідо-зеленою основою; зображення та рисунки відтворювати чітко, у кольорах, яскравого кольору; дотримуватись пропорційності зображень (за величиною, кольором, формою); інформаційну ємність зображень не перенасичувати зайвим для кращого сприймання та запам'ятовування. Так, ми використовували індивідуальні картки на уроках математики, мови, написані різними за розміром літерами з дотриманням необхідного міжрядкового інтервалу з урахуванням показників учня.

б) адаптувати методики навчання: збільшувати час на виконання письмових, графічних та ін. видів завдань та вправ; здійснювати тактильний контроль за учнями; використовувати вербальний спосіб комунікації як основний у процесі оголошення завдань, теми; використовувати лише точні словесні конструкції; скоротити тривалість зорової роботи учнів до 15 хв.; систематично здійснювати чергування зорової роботи з іншими видами діяльності школярів; чітко контролювати обсяг домашніх завдань, пов'язаних із зоровою роботою та навантаженням; у процесі навчання ураховувати вікові, фізіологічні та індивідуальні особливості дітей з порушеннями, а зокрема специфічні особливості функціонування їх зорової системи.

Загалом специфіка навчання даної категорії учнів вимагає від педагога дотримання низки вимог, а саме:

- улаштувати безбар'єрний простір між робочим місцем (партою) учня та учителем (класною дошкою). Звертати увагу на освітлення робочого місця дитини (не менше 75-100 кд/м.кв.);
- весь навчальний матеріал доповнювати додатковою наочною, прилаштованою для того чи іншого учня з порушенням зору (великі літери, жовтий колір паперу, матова поверхня паперу); слідкувати за дотриманням визначеного офтальмологом режиму (читання, письма тощо); письмове пояснення на класній дошці обов'язково супроводжувати поясненням та виконувати крейдою відповідного кольору;
- не використовувати невербальні засоби спілкування (кивання, рухи рук, миміку та ін.); тримати школяра в центрі своєї уваги (задля постійного контролю його можливого відставання);
- не переобтяжувати учнів виконанням письмових робіт (унікати опрацювання ними великих текстів під час самостійної роботи), збільшувати час на виконання письмових завдань або замінити їх іншим видом роботи;
- стежити за поставою учня, його офтальмологічними показниками (переглядати дані медичних обстежень щодо ступеня зниження зору, зафіксовані у медичній картці дитини), фізичним та психічним станом, чистотою окулярів; систематично цікавитись у відповідних фахівців даними про використання необхідних спеціальних, звичайних чи додаткових засобів корекції зору (лінзи, окуляри, тифло-прилади, спеціальні комп'ютерні програми та ін.);
- упродовж уроку кожні 10-15 хвилин улаштовувати 1-2 хвилини розвантаження, за яких діти робитимуть спеціальні вправи для відпочинку очей;
- використовувати на уроках інноваційні методи та підходи (музикомалювання, декламація, спів, гра на шумових інструментах, ритмічні рухи, прикладне мистецтво), що слугують розвитку відтворюючої уваги під час слухання літературно-музичного твору, стимулюють творчу, художньо-образну увагу;
- тісно співпрацювати з іншими фахівцями, батьками учнів та інше.

**Обговорення.** Як показало наше дослідження, навчання учнів молодшого шкільного віку із порушеннями зору має відповідати не лише нормам та вимогам навчальної програми, планів, а й, передовсім, запитам самих школярів. Здійснене дослідження підтверджує гіпотези низки науковців, як-от А. Колупаєвої, Л. Савчук (Колупаєва А, 2017, с. 12), які наголошують на потребі здійснення навчання за принципом індивідуального підходу, з урахуванням особистих



можливостей дітей; стверджують про певну специфіку роботи вчителів, педагогічних працівників ЗОШ з такими учнями.

Інші науковці Л. Будяк (Будяк Л. І., 2010, с. 10), Г. Кравченко, Г. Сіліна (Кравченко Г. Ю., & Сіліна Г. О., 2014 с. 47), Ірина Родименко (Родименко І., 2017, с. 205), Л. Куненко (Куненко Л. О., 2009, с. 47) та ін. так само акцентують увагу на тому, що необхідно адаптувати навчальні програми та плани, фізичне середовище, форми та методи навчання) до можливостей та освітніх потреб учнів із порушеннями; використовувати усі можливі ресурси задля створення комфортних умов перебування дітей з особливими потребами у ЗОШ; працювати у «команді», залучаючи усіх без винятку педагогів, фахівців, батьків та членів громади до навчально-виховного процесу; створювати позитивний клімат у шкільному середовищі тощо.

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що, по-перше, діти молодшого шкільного віку із порушеннями зору, не дивлячись на труднощі, які виникають, практично готові до навчання у ЗОШ й прагнуть добре навчатись; по-друге, успішність навчання даної категорії молодших школярів узалежнюється відповідністю здійснення адаптації та модифікації навчального середовища та матеріалів, створення комфортних умов щодо задоволення потреб даних учнів відповідно до їх можливостей; по-третє, індивідуальні психофізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку із порушеннями зору вимагають від педагога навчального закладу дотримання низки вимог щодо специфіки роботи із учнями; вивчення передового педагогічного досвіду щодо упровадження інклюзивного навчання; систематичного підвищення власного професійного рівня, упровадження на практиці різноманітних форм та методів навчання, які дозволяють підвищити успішність молодших школярів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Колупаєва, А. (2017) Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливими потребами за часів незалежності в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої*. К.: ТОВ «Наша друкарня», Вип. 13, 12–18.
- Будяк, Л. І. (2010) *Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в за-гальноосвітній сільській школі* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня кандидата педагогічних наук). Київ.
- Родименко, І. (2017) Інклюзивні тенденції освітнього реформування. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць* (За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої). К.: ТОВ «Наша друкарня», Вип. 13, 205–208.
- Кравченко, Г. Ю., & Сіліна Г. О. (2014) *Інклюзивна освіта*. Х.: Вид-во «Ранок».
- Куненко, Л. О. (2009) Використання арт-педагогічних методів у корекційній педагогіці. *Наукові праці Чорноморського ДУ ім. П.Могилі. Серія: Педагогіка*, Т. 108, Вип. 95, 47–50.
- Matveieva, N. (2018) Inclusive Education in Schools Organizational-Pedagogical Aspect of the Problem. *Jornal of V.Stefanyk PNU*, Vol. 5, No 1, 80-88.
- Костецька, А.О. (2014) *Медико-організаційна технологія оптимізації моніторингу порушень зору у школярів*. (Автореф. дис. ... канд. мед. наук). URL: <https://nmapo.edu.ua/zagruzka/DrAr/ArKostecka.pdf>

### REFERENCES

- Kolupajeva, A. (2017) Strateghichni vektory zmin ta transformacij v osviti ditej z osoblyvym potrebamy za chasiv nezalezhnosti v Ukraini In *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shljakhy rozbudovy: zb. nauk. pracj Zasenka, V.V., Kolupajevoji, A.A.* (Ed). K.: TOV «Nasha drukarnja», Vyp. 13, 12–18.
- Budjak, L. I. (2010) *Orghanizacijno-pedagoghichni umovy inkljuzyvnogho navchannja ditej z porushennjamy psykhofizychnogho rozvytku v zaghajnoosvitnij siljskij shkoli* (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyjiv.
- Rodymenko, I. (2017). Inkljuzyvni tendenciji osvitnjogho reformuvannja (Inclusive tendencies in educational reform). *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shljakhy rozbudovy: zb. nauk. pracj* (Ed. V.V. Zasenka, A.A. Kolupajevoji). K.: TOV «Nasha drukarnja», Vyp. 13, 205–208.
- Kravchenko, Gh. Ju., & Silina, Gh. O. (2014) *Inkljuzyvna osvita*. Kh.: Vyd-vo «Ranok».
- Kunenko, L. O. Vykorystannja art-pedagoghichnykh metodiv u korekcijnij pedagoghici. *Naukovi praci Chornomorsjkogho DU im. P.Moghyly. Serija: Pedagoghika*, V. 108, Vyp. 95, 47–50.
- Matveieva, N. (2018) Inclusive Education in Schools Organizational-Pedagogical Aspect of the Problem *Jornal of V.Stefanyk PNU*. Vol. 5, No 1, 80-88.
- Kosteczka, A.O. (2014) *Medyko-organizacijna texnologiya optyimizaciyi monitoryngu porushen zoru u shkolyariv* (Extended abstract of Candidate's thesis) Retrived from: <https://nmapo.edu.ua/zagruzka/DrAr/ArKostecka.pdf>

Статтю подано до редколегії 17.01.2019 р.  
Рекомендовано до друку 02.02.2019 р.

**Руслана Романишин,**

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

**Ruslana Romanyshyn,**

PhD in Education, Associate Professor, Department of Specialist Methods and Technologies of Elementary Education, Vasyl Stefanyk Prekarpatation National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*ruslana.romanyshyn@pu.if.ua*  
ORCID ID 0000-0001-8480-2702

**УДК 373.3:37.016:511-028.31:159.922.6**

## **НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Анотація.** У статті розглядається обчислювальна діяльність учнів початкової школи з точки зору нейропсихологічних досліджень. На їх основі обчислювальну діяльність віднесено до вищих психічних функцій, які притаманні тільки людині та формуються упродовж життя. Встановлено закономірності побудови процесу формування та засвоєння знань і навичок в учнів початкової школи. Цей процес забезпечується завдяки роботі кори великих півкуль головного мозку. Обчислення, як будь-яка вища психічна функція забезпечується інтегративною діяльністю всього мозку. Значення кожної ділянки мозку на якість обчислювальної діяльності можна оцінити лише з точки зору нейронауки. Вивчення локальних уражень мозку дають можливість встановити різні порушення розумових процесів, обумовлених випаданням певних компонентів психічної діяльності.

Оскільки обчислювальна діяльність, як і будь-яка діяльність є цілісним процесом, то при його розпаді ця цілісність заміщується окремістю та фрагментами. У цьому випадку діяльність порушується не тільки як ланцюг дій, але як ієрархізована система. При враженні окремих ділянок мозку обчислювальні операції розпадаються за законами своєї змістової будови.

Обчислювальні операції є складними психологічними процесами за генезою, структурою та протіканням, а тому зазнають найбільших труднощів при навчанні дітей у школі.

**Ключові слова:** обчислювальна діяльність, учні початкової школи, вищі психічні функції, процес формування обчислювальних знань і навичок, система зон мозку, які забезпечують обчислювальну діяльність.

## **NEUROPSYCHOLOGICAL BASES OF COMPUTATIONAL ACTIVITY OF THE ELEMENTARY SCHOOL LEARNER: THEORETICAL ASPECTS**

**Abstract.** The article deals with the computational activity of elementary school students from the point of view of neuropsychological studies. On their basis, computational activity is attributed to higher mental functions that are inherent only to man and are formed throughout life. The regularities of constructing the process of formation and mastering of knowledge and skills in elementary school students are established. This process is ensured by the work of the cortex of the cerebral hemispheres. The computation, like any higher mental function, is provided by the integrative activity of the entire brain. The value of each part of the brain to the quality of the computational activity can be estimated only from the point of view of neuroscience. The study of local lesions of the brain makes it possible to establish various disorders of mental processes, due to the fallout of certain components of mental activity.

Since computational activity, like any other activity, is an integral process, then, when it decays, this integrity is replaced by singularities and fragments. In this case, the activity is violated not only as a chain of actions, but as a hierarchical system. With the impact of individual sections of the brain, computational operations break down according to the laws of its content structure.

The research in the field of neuroscience proves that in the case of damage to various parts of the cerebral cortex, only centers of distortion can be established, and not centers of functioning, since a complicated intellectual function cannot be localized in a particular center.

It was found that the computation is performed by the joint work of the occipital, parietal and frontal systems of the brain that we will call the system of brain regions that provide computational activity. Moreover, the functional value of a certain area of the cerebral cortex is uneven at different stages of the development of the individual, which is confirmed



by the fundamental principle of the dynamic localization of higher mental functions. The essence of this principle is that working units of different zones and levels of the brain, providing a particular mental function may vary in the process of its formation. That is, the function changes in its structure with the development of a person. It also changes in relations with other mental processes, and, consequently, its localization varies, which differs sharply between the child and the adult. Computational operations are complex psychological processes of genesis, structure and flow, and therefore experience the greatest difficulty in teaching children in school.

**Keywords:** computational activity, elementary school pupils, higher mental functions, the process of computing knowledge and skills formation, the system of brain regions that provide computational activity.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Для повсякденного життя сучасній людині потрібний комплекс компетентностей, що забезпечить успішне функціонування у швидкозмінному суспільстві. Його базисом є уміння та навички. Обчислювальна компетентність, обчислювальна навичка визнані світовою спільнотою в якості ключових, оскільки сучасній людині щодня доводиться багаторазово здійснювати усні обчислення та аналізувати й оцінювати результати лічби, знаходити більш раціональний спосіб міркування.

Розглядаючи процес обчислювальної діяльності молодших школярів, слід опиратися не тільки на положення загальної психології щодо закономірностей психічного розвитку дитини, а ще й на нейропсихологічні аспекти цього процесу, оскільки, за визначенням С. Рубінштейна, психологічне і фізіологічне – це одна й та ж відображувальна дійсність реальності (Рубинштейн С. Л., 2002, с. 33).

Із психологічної точки зору обчислювальна діяльність розглядається вченими як окремий прояв психічної діяльності індивіда і описується з допомогою поняття «психічні функції», які являють собою форми психічної діяльності (Юнг К. Г., 2008, с. 202). Серед психічних функцій виділяють ті, які стосуються форм та видів пізнавальних процесів, що притаманні тільки людині – це вищі психічні функції (ВПФ), до них у психології відносять мислення, сприйняття, пам'ять, увагу, уяву, мовлення. ВПФ не є вродженими, вони формуються впродовж усього життя людини за допомогою механізму інтеріоризації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування обчислювальних умінь та навичок пов'язується вченими Л. Виготським, О. Лурією, О. Леонтьєвим, А. Запорожцем, Д. Єльконіним, П. Гальперіним із розвитком ВПФ. Водночас Л. Виготський розглядає лічбу та обчислення як оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку та мислення (Выготский Л. С., 1983, с. 24). У нашому дослідженні вслід за Л. Виготським та Л. Цветковою відносимо обчислювальну діяльність до ВПФ.

У роботах психологів Ж. Піаже (Пиаже Ж., 1969), П. Гальперіна (Гальперин П. Я., 2002), Н. Менчинської (Менчинская Н. А., 2004), В. Давидова (Давыдов В. В., 2003), Н. Непомнящої (Непомнящая Н. И., 2001) представлено складний процес формування поняття числа та обчислювальних операцій в онтогенезі. Цей процес на перших етапах розвитку дитини має наочно-дієвий характер і зводиться до перераховування елементів у зовнішньому просторовому полі. Потім обчислювальна діяльність набуває мовного характеру, а на наступному етапі формування ця функція здійснюється в ідеальному плані. Мовлення виступає, з одного боку, як засіб вираження складної системи знання, а з іншого, – як організатор діяльності з обчислення. Поступово операції, що протікають «у думці», згортаються і замінюються абстрактним арифметичним мисленням (Лурия А. Р.).

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ** – встановлення на основі нейропсихологічних досліджень системи зон мозку, які впливають на якість обчислювальної діяльності учнів початкової школи.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення науково-методичної літератури для розкриття основних аспектів нейропсихологічних особливостей обчислювальної діяльності учнів початкової школи.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Особливістю людського мозку є наявність у його структурі вищих відділів – кори великих півкуль, які Л. Цветкова називає органом прижиттєвого формування нових знань та умінь (Цветкова Л. С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., & Гогберашвили Т.Ю., 2006, с. 40). Саме кора головного мозку робить людину людиною і бере участь в абстрактному мисленні (Медіна Джон, 2017, с.187), а загальним механізмом мислення, як вважав О. Лурія, є аналітико-синтетична робота великих півкуль головного мозку.

Будь-яка вища психічна функція, у тому числі й обчислення, забезпечується інтегративною діяльністю всього мозку. У процесі розвитку дитини та в результаті виконання нею вправ змінюється функціональна структура процесу, і формування діяльності на наступних етапах може опиратися на вже іншу систему спільно працюючих зон (Лурия А. Р., 2003, с. 78). Незадіяні зони мозку будуть відставати у своєму розвитку, що може відбитися на якості розвитку ВПФ (Цветкова Л. С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., & Гогберашвили Т.Ю., 2006, с. 65-66).

Значення кожної ділянки мозку щодо якості обчислювальної діяльності можна оцінити з точки зору нейрофізіологічних досліджень, які стосуються вивчення локальних уражень мозку. Такі дослідження дають можливість встановити різні порушення розумових процесів, обумовлених випаданням певних компонентів психічної діяльності, викликаних локальними пошкодженнями (Цветкова Л. С., 1997, с. 19).

Нейрофізіологічні дослідження дають можливість зрозуміти закономірності побудови процесу формування та засвоєння знань і навичок у дітей як здорових, так і з аномальним розвитком та вивчити внутрішні механізми навчання як у нормі, так і при патології психічних процесів (Цветкова Л. С., 1997, с. 5).



За визначенням І. Павлова, нейропсихологічний метод аналізу порушених психічних процесів дозволяє з великою точністю розкласти злиті психічні процеси, які протікають у нормальних умовах, на складові частини і знайти принцип їх взаємодії (Цветкова Л. С., 2000, с. 6). Такий підхід, на думку Л. Цветкової, дає можливість зрозуміти складну генезу та структуру обчислювальних дій / операцій, усвідомити їх значущість, запобігти помилкам при методичних розробках і, як результат, – уникнути труднощів при засвоєнні знань та формуванні навичок (Цветкова Л. С., 1997).

Важливою закономірністю, відкритою нейропсихологією, є положення про те, що вища психічна функція не розпадається, а виникає її дезінтеграція (Цветкова Л. С., 1997, с. 5). Локальні ураження мозку не приводять до прямого «випадання» тієї чи іншої психічної функції. Патологічний осередок, що виникає в результаті пошкодження, порушує нормальну роботу певної зони мозку, яка входить до функціональної системи, і призводить до такої перебудови збережених відділів мозку, завдяки якій стає можливим новий спосіб виконання порушеної функції (Лурия А. Р., 2003, с. 130).

Як бачимо, обчислювальні операції є складними психологічними процесами за генезисом, структурою і протіканням, а тому викликають найбільше труднощів при навчанні дітей у школі. При ураженнях мозку та при симптомах його недорозвинення або затримки дозрівання відповідних зон цей вид інтелектуальної діяльності порушується найбільш часто (Цветкова Л. С., 1997, с. 19).

Ураження певних зон головного мозку можуть суттєво впливати на якість обчислювальної діяльності або унеможливають її взагалі. Так, локалізоване ушкодження тім'яно-потиличної області лівої півкулі (нижньотім'яної) призводить до порушення просторового сприйняття, утруднення в аналізі не тільки наочних, але й символічних відношень, розпаду сприйняття символічних знаків (цифри, знаки арифметичних дій), та у розпаді обчислювальних операцій. Обчислювальні операції на ранніх етапах засвоєння мають розгорнутий характер і пізніше перетворюються в дії, що опираються на внутрішні просторові схеми. До числа таких операцій відносяться обчислення з багатоцифровими числами, де значення кожної цифри визначається її місцем (розрядом) у комплексі цифр, виконання яких можливе лише за умови збереження в оперативній пам'яті числових схем » (Лурия А. Р., 2003, с. 168).

Порушення тім'яно-потиличної області лівої півкулі проявляється у неможливості здійснювати віднімання з переходом через десяток, плутаючи при цьому напрямком виконання операцій. Так, при відніманні  $31 - 7$  правильно виконується тільки перший етап – від 30 віднімають 7 і отримують 23, але потім не знають, чи додавати до одержаного результату одиницю, чи віднімати. Труднощі виникають і з називанням результату – «22» чи «24» » (Лурия А. Р., 2003, с. 85).

Віднімання двоцифрових чисел з переходом через десяток ( $51 - 17$ ) ще складніше за своєю структурою, оскільки передбачає подвійний перехід через десяток і утримання в оперативній пам'яті подвійної системи елементів. Саме ці операції порушуються при ураженні тім'яно-потиличних відділів лівої півкулі.

У випадках відносно легких уражень подібні порушення виступають в більш складних процесах: у відніманні двоцифрового числа від двоцифрового або при відніманні одноцифрового числа від двоцифрового, що вимагає переходу через десяток з проміжним розкладанням зменшуваного на складові частини, і т. ін.

Характерною особливістю при ураженнях у цій частині мозку є те, що у всіх випадках цілеспрямований характер обчислювальної діяльності залишається збереженим. Основне завдання і загальний план її виконання не порушуються, а розпадається тільки виконавча частина обчислювальної операції » (Лурия А. Р., 2003, с. 169).

Натомість навіть масивні ураження тім'яно-потиличної області правої півкулі не призводять до порушень вищих (символічних) форм пізнавальних процесів: розуміння складних логіко-граматичних структур і процеси обчислень залишаються в цих випадках абсолютною збереженими [5, с. 213].

Ураження частин потиличної зони призводять до порушення розуміння розрядного складу числа та помилок при виконанні обчислювальних операцій. В окремих випадках унеможливаються навіть операції в межах десятка, які можуть виконуватися лише шляхом прилічування по одиниці за допомогою пальців. В інших випадках обчислювальні операції в межах десятка можуть зберігатися, проте їх виконання протікає уповільнено і спирається на інші, більш наочні засоби. Здійснення обчислювальних операцій з переходом через розряд при таких ураженнях майже неможливе. При виконанні письмового додавання може випускатися та ланка, яка відповідає за перенесення з розряду в розряд. Усні обчислення додавання двоцифрових чисел з переходом через розряд виконуються тяжко, оскільки неможливим видається аналіз розрядного складу числа. Властиві також дефекти просторової орієнтації в обчисленнях. Учні роблять помилки такого типу:  $31 - 7 = 22$  ( $30 - 7 = 23$ , однак замість додавання одиниці вони її віднімають). Зберігаються стереотипні дії табличного множення, хоча дії позатабличного множення порушені. Утруднені операції ділення й операції з дробами, які вимагають досить складної системи проміжних ланок і передбачене здійснення всієї системи математичних дій у думці. Порушення в обчислювальних операціях при тім'яно-потиличних ураженнях мозку проявляються і в розпаді операцій, пов'язаних з усвідомленням математичних знаків. Досить запропонувати приклади, в яких є всі операції, але пропущені математичні знаки, щоб побачити, що такі завдання є досить важкими для виконання.

При ураженні тім'яно-потиличних відділів мозку порушується і просторове сприйняття, від чого страждають складні форми процесу запам'ятовування і мовної діяльності, механізм вибору та виконання дій / операцій, погіршується виконавча сторона діяльності. Діяльність як цілісний процес і як система тут не порушується, але переходить на інший рівень організації та реалізації (Цветкова Л. С., 1995).



Порушення в нижньотім'яній і тім'яно-потиличній частині мозку істотно впливають на якість обчислювальної діяльності в цілому.

Нейропсихологічні дослідження (П. Анохін, О. Бернштейн, Є. Грیشина, Т. Гогберашвілі, І. Павлов, А. Семенович, С. Котягіна, Л. Цветкова) показують, що уявлення про локалізацію обчислювальних операцій в нижньотім'яному «центрі» є хибним. Вони свідчать про те, що складна розрядна будова числа й обчислювальні операції страждають внаслідок порушень тих складних форм просторового аналізу і синтезу, які становлять одну з важливих психофізіологічних умов для формування багатьох психічних функцій, у тому числі й обчислювальних операцій (Лурия А. Р., 2003).

Пошкодження у скронево-тім'яно-потиличній зоні спричинює затримку формування і розвиток всіх психічних функцій, які входять в структуру обчислювальної діяльності (Цветкова Л. С., Семенович А.В., Котягіна С.Н., Гришина Е.Г., & Гогберашвили Т.Ю., 2006, с. 75). Порушення лівої скроневої частини призводить до погіршення або втрати слухомовної пам'яті та впливає на сприйняття й розуміння обчислювальних операцій (Лурия А. Р., 2003, с. 156).

Ураження лобних частин мозку призводить до порушень у процесі виконання обчислень, які потребують постійного перемикавання з однієї операції на іншу та мислення загалом. Виконання завдання зводиться до заміни цілісних операцій фрагментарними діями. Віднімання виду  $93 - 7$  супроводжується наступними ізольованими діями, які не включені в цілісний процес:  $7 = 3 + 4$ ;  $93 - 3 = 90$ ; перехід через десяток з прямим перенесенням залишеного компонента  $80 + 4 = 84$ .

Серед інших помилок при ураженні лобних частин мозку спостерігається інерція стереотипу, завдяки чому послідовне віднімання одного і того ж числа перетворюється в повторення однотипних кінцевих чисел ( $100 - 7 = 93 \dots 83 \dots 73 \dots 63$  і т. ін.), причому відсутнє розуміння того, що це помилка.

Для виконання будь-якого обчислення необхідно попередньо проаналізувати елементи умови, скласти певний план (стратегію) вирішення завдання, виконати відповідні цьому стратегічному плану операції і перевірити правильність одержаного результату. Саме цей процес складання і виконання програми порушується в цьому випадку. При ураженні лобних частин мозку страждає не первинна основа пам'яті, а складна мнестична діяльність у цілому (Лурия А. Р., 2003, с. 213). О. Леонтьєв писав, що діяльність як цілісний процес складається не з окремішностей, а з ланцюга дій, який розпадається і заміщується окремішностями та її фрагментами. У цьому випадку діяльність порушується не тільки як ланцюг дій, але як ієрархізована система (Цветкова Л. С., 1995).

У результаті аналізу проведених досліджень О. Лурія доходить висновку, що при враженні окремих ділянок мозку обчислювальні операції розпадаються за законами своєї змістової будови (Лурия А. Р.).

Однак С. Рубінштейн зазначив, що при ураженні різних ділянок кори головного мозку можна встановити лише центри порушень, а не центри функціонування. З того, що ураження певного поля призводить до порушення певної функції, випливає, що воно відіграє істотну роль у виконанні даної функції, але це зовсім не означає, що воно є «центром», який забезпечує цю функцію і що в ній не беруть участь інші поля. Вчений радить розрізняти локалізацію патологічного симптому у певному полі і локалізацію функції в певному «центрі» (Рубинштейн С. Л., 2002, с. 143).

Вчені-нейропсихологи (О. Лурія, К. Монаков) вважають, що складну інтелектуальну функцію неможливо локалізувати в певному центрі. Для її виконання повинні бути задіяні різні частини на обширній території мозку, діяльність яких об'єднується в одній тимчасовій структурі.

Все це уможливорює висновок, що у складні психічні функції у людини залучено велику частину кори або вся кора (весь мозок як єдине ціле). Кожна його частина залучена в цілісний процес специфічним чином. Для складних інтелектуальних функцій не існує «центрів», які б їх продукували, але в здійсненні кожної з них певні ділянки мозку відіграють особливо істотну роль. Для інтелектуальної діяльності особливо важливе значення мають частки третьої лобової звивини, нижньої тім'яної і частково скроневої, оскільки їх ураження викликає найбільш серйозні порушення вищих психічних функцій (Рубинштейн С. Л., 2002).

Оскільки при обчислювальній діяльності задіяні різні аналізаторні системи – оптичний, просторовий, сомато-просторовий, мовноруховий та ін., то мозковою основою обчислень є спільна робота потиличних, тім'яних і лобових систем мозку яку ми будемо називати системою зон мозку, які забезпечують обчислювальну діяльність (Цветкова Л. С., 1997, с.20).

При локальних ураженнях мозку немінучі різноманітні форми порушення функції лічби, що може виявитися при дефекті будь-якої з ланок його структури, причому форма розпаду залежить від того, який з елементів структури страждає. Тому порушення в обчисленнях можливе при ураженні майже будь-якої ділянки мозку (Цветкова Л. С., 1997).

Важливим є положення, запропоноване Л. Виготським, яке полягає в тому, що функціональне значення певної ділянки кори головного мозку є неоднаковим на різних етапах розвитку індивіда (Выготский Л. С., 1960, с. 36). Відповідно пошкодження певної ділянки мозку в ранньому дитинстві системно впливає на більш високі зони кори мозку. Проте пошкодження тієї ж області вже у зрілому віці впливає на нижчі зони кори, які від них залежать. Це одне з фундаментальних положень про динамічну локалізацію вищих психічних функцій (Лурия А. Р., 2003, с. 79-80).

У нейропсихології динамічною локалізацією називаються робочі об'єднання різних зон і рівнів мозку, що забезпечують ту або іншу психічну функцію і можуть змінюватися в міру її формування, тобто функція змінюється



з розвитком людини за своєю структурою. Відбуваються зміни й у її взаємозв'язках із іншими психічними процесами, а отже, змінюється її локалізація, яка різко відрізняється в дитини і дорослого (Цветкова Л. С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., & Гогберашвили Т.Ю., 2006, с. 71-72).

### ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Як бачимо, про вузьку локалізацію в функціональній системі можна говорити тільки щодо окремих її елементів. Повноцінна обчислювальна діяльність забезпечується роботою низки об'єднаних зон головного мозку. Нейропсихологічні дослідження про системну локалізацію обчислювальної діяльності як одного з видів вищих психічних функцій дає можливість визначити підхід до аналізу їх порушень та можливостей і шляхів їх виявлення й відновлення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Выготский, Л. С. (1960) *Развитие высших психических функций*. М.: АПН РСФСР.
- Выготский, Л. С. (1983) *Собрание сочинений: В б-ти т. Т.3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
- Гальперин, П. Я. (2002) *Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов*. М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа.
- Давыдов, В. В. (2003) Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности. *Вопр. психологии*, 2, 42-49.
- Лурья, А. Р. (2003) *Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия».
- Лурья, А. Р. К паталогии счетных операций. Вопросы педагогической психологии. *Труды научно-исследовательского института психологии*. Москва – Ленинград, 181-207.
- Медіна Джон (2017) *Правила розвитку мозку дитини* (пер.з англ. Рибчак Т.). 3-тє вид. К.: Наш формат.
- Менчинская, Н. А. (2004) *Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды*. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОД.ЭК».
- Непомнящая, Н. И. (2001) *Психодиагностика личности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
- Пиаже, Ж. (1969) *Избранные психологические труды*. М.: Просвещение.
- Рубинштейн, С. Л. (2002) *Основы общей психологии*. Издательство: Питер.
- Цветкова, Л. С. (1995) *Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности*. М.: Просвещение – АО «Учеб. лит.».
- Цветкова, Л. С. (2000) *Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. Учебное пособие*. М.: Московский психолого-социальный институт.
- Цветкова, Л. С. (1997) *Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление*. М.: «Юристъ».
- Цветкова, Л. С., Семенович, А.В., Котягина, С.Н., Гришина, Е.Г., & Гогберашвили Т.Ю. (2006) *Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб.пособие*. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изда-тельство НПО «МОДЭК».
- Юнг, К. Г. (2008) *Структура и динамика психического*. М.: «Когито-Центр».

### REFERENCES

- Vygotskiy, L. S. (1960) *Razvitiye vysshikh psikhicheskikh funktsiy*. M.: APN RSFSR.
- Vygotskiy, L. S. (1983) *Sobraniye sochineniy: V b-ti t. T.Z. Problemy razvitiya psikhnikki*. M.: Pedagogika.
- Gal'perin, P. Ya. (2002) *Lektsii po psikhologii: Uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov*. M: Knizhnyy dom «Universitet»: Vysshaya shkola.
- Davydov, V. V. (2003) Novyy podkhod k ponimaniyu struktury i soderzhaniya deyatel'nosti. *Vopr. psikhologii*, 2, 42-49.
- Luriya, A. R (2003). *Osnovy neyropsikhologii. Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy*. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya».
- Luriya, A. R. K patalogii schetykh operatsny. Voprosy pedagogicheskoy psikhologii. *Trudy nauchno-issledovatel'skogo instituta psikhologii*. Moskva – Lenigrad, 181-207.
- Medina Dzhon (2017) *Pravyla rozvytku mozku dytyny* (Rybchak T., Trans). 3-tye vyd. K.: Nash format.
- Menchinskaya, N. A. (2004) *Problemy obucheniya, vospitaniya i psikhicheskogo razvitiya rebenka: Izbrannyye psikhologicheskyye trudy*. M.: Izdatelstvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD.EK».
- Nepomnyashchaya, N. I (2001). *Psikhodiagnostika lichnosti: Teoriya i praktika: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy*. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS.
- Piazhe, Zh. (1969) *Izbrannyye psikhologicheskyye trudy*. M.: Prosveshcheniye.
- Rubinshteyn, S. L. (2002) *Osnovy obshchey psikhologii*. Izdatel'stvo: Piter.
- Tsvetkova, L. S. (1995) *Mozg i intellekt: Narusheniye i vosstanovleniye intellektual'noy deyatel'nosti*. M.: Prosveshcheniye – AO «Ucheb. lit.».
- Tsvetkova, L. S. (2000) *Vvedeniye v neyropsikhologiyu i vosstanovitel'noye obucheniye. Uchebnoye posobiye*. M.: Moskovskiy psikhologo sotsial'nyy institute.
- Tsvetkova, L. S. (1997) *Neyropsikhologiya scheta, pis'ma i chteniya: narusheniye i vosstanovleniye*. M.: «Yurist».
- Tsvetkova, L. S., Semenovich, A. V., Kotyagina, S. N., Grishina, Ye. G., & Gogberashvili T.Yu. (2006) *Aktual'nyye problemy neyropsikhologii detskogo vozrasta: ucheb.posobiye*. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK».
- Yung, K. G. (2008) *Struktura i dinamika psikhicheskogo*. M.: «Kogito-Tsentr».

Статтю подано до редколегії 15.04.2019 р.  
Рекомендовано до друку 06.05.2019 р.





## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Біда Олена** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології, Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II (м. Берегово, Україна)

**Білавич Іван** – кандидат педагогічних наук, викладач І клініки анестезіології і інтенсивної терапії Варшавського медичного університету (м. Варшава, Республіка Польща)

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

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

**Дзьон Юлія** – магістрант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Зеленчук Іван** – кандидат фізико-математичних наук, методист районного методичного центру відділу освіти Верховинської районної державної адміністрації (сmt. Верховина, Івано-Франківська обл., Україна)

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

**Ієвлєв Олександр** – кандидат технічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

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

**Кучай Олександр** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

**Лєврінець Маріанна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін, Закарпатський угорський інститут ім. Ракоці Ференца II, (м. Берегово, Україна)

**Лотоцький Василь** – магістрант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

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

**Мельничук Ірина** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін, ДВНЗ «Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України» (м. Тернопіль, Україна)

**Пантюк Микола** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Розман Ірина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій, Мукачівський державний університет (м. Мукачеве, Україна)

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

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

**Салига Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Самойленко Оксана** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, Україна)

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

**Слюсаренко Ніна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології, Херсонський державний університет (м. Херсон)

**Султанова Наталія** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв, Україна)

**Турчин Ірина** – кандидат педагогічних наук, в. о. доцента кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни, Україна)

**Федорович Анна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Хрущ Леся** – кандидат економічних наук, доцент кафедри методики навчання математики та інформатики, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Царик Ольга** – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Тернопільський національний економічний університет (м. Тернопіль, Україна)

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

**Червінський Андрій** – кандидат історичних наук, викладач кафедри географії та природознавства, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Чичук Антоніна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси, Україна)



## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Bida Olena** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the Department of pedagogy and psychology, Ferenc Rókyzci II Transcarpathian Hungarian Institute (Beregovo, Ukraine)

**Bilavych Ivan** – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant I Department of Anesthesiology and Intensive Care Warsaw Medical University (Warsaw, Polska)

**Chervinskyi Andrii** – Candidate of Historical Sciences, Department of Geography and Natural Sciences, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Chervinska Inna** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Chychuk Antonina** – PhD in Education, Associate Professor, Preschool Education Department, Bogdan Khmelnytsky National University in Cherkasy (Cherkasy, Ukraine)

**Dzon Juliia** – Graduate student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Humeniuk Iryna** – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Iyeviyev Oleksandr** – Ph. D (Technical), Associate Professor, Department of Pedagogics and Social Management, Lviv Polytechnic National University (Lviv, Ukraine)

**Khrushch Lesya** – Ph. D (Economic Sciences), Associate Professor, Department of Mathematics and Informatics and Methods of Teaching, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Klepar Mariia** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Kuchai Olexander** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

**Levrints Marianna** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Philology, Ferenc Rókyzci II Transcarpathian Hungarian Institute

**Lototskyi Vasyl** – Graduate student, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Matveyeva Nataliia** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Melnychuk Iryna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Higher School and Social Disciplines Horbachevsky Ternopil State Medical University (Ternopil, Ukraine)

**Pantuk Mykola** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-rector of Scientific work of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)

**Romanyshyn Ruslana** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Specialist Methods and Technologies of Elementary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Rozman Iryna** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Philology and Social Communications, Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine)

**Rusyn Halyna** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Salyha Nataliya** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Samoilenko Oksana** – PhD in Education, doctoral student of the chair of pedagogy Zhytomyr Ivan Franko State University (Zhytomyr, Ukraine)

**Slyvka Larysa** – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Slyusarenko Nina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kherson State University (Kherson, Ukraine)

**Sultanova Natalia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Specific Education, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University (Mykolaiv, Ukraine)

**Tsaryk Olga** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Foreign languages department Ternopil National Economic University (Ternopil, Ukraine)

**Turchyn Iryna** – PhD in Education, Acting Associate Professor, Department of Foreign Languages Lviv National Agrarian University (Dubliany, Ukraine)

**Fedorovych Anna** – PhD in Education, Associate Professor, Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko (Drohobych, Ukraine)

**Vovk Myron** – PhD in Education, Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**Zelenchuk Ivan** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences (Ph. D.), teaching methodology expert of the district methodical Center for Education of Verkhovyna district State administration (Verkhovyna, Ivano-Frankivsk region, Ukraine)

**Zozulyak-Sluchyk Roksolyana** – PhD in Education, Associated Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)



## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

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

### ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

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

**Цепенда Ігор Євгенович** – доктор політичних наук, професор, ректор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Біда Олена Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (м. Берегово, Україна)

**Блават Оксана Зіновіївна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, Національний університет «Львівська Політехніка» (м. Львів, Україна)

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

**Бондар Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна** – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки НАПН України (м. Київ, Україна)

**Валят Войцех** – доктор педагогічних наук, проректор у справах студентських та навчання, завідувач відділення загальної дидактики та освітніх систем, Жешувський університет (м. Жешув, Республіка Польща)

**Горпініч Тетяна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Гобчевського» (м. Тернопіль, Україна)

**Завгородня Тетяна Костянтинівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**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)

**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 МIRONIVNA** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

**Яблонський Андрій Іванович** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв, Україна)



## EDITORIAL BOARD

### SCIENTIFIC EDITION ON PEDAGOGICAL SCIENCES

#### «MOUNTAIN SCHOOL OF UKRAINIAN CARPATY»

#### EDITOR IN CHIEF

**Bilavych Halyna** – Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

#### 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)

**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)

**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-педагоги і дослідники з України та інших країн, що вивчають людину, її життя і розвиток.

Гори, в якій країні вони б не були, справляють приблизно однаковий вплив на їх мешканців. Гірські ландшафти і особливі кліматичні умови визначають специфіку життєдіяльності і життєзабезпечення, традиції і звичаї, спосіб господарювання і виховання дітей.

Впливи природного середовища (гір, лісу, степу, клімату того чи іншого регіону тощо) майже не враховуються в організації навчально-виховного процесу. Дуже часто ті, хто цей процес здійснює, і самі не знають особливостей формуючого впливу сил природи на становлення і розвиток людської особистості.

Групою вчених Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Україна) розробляється регіональний проект «Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку».

Метою проекту є:

- вивчення впливу гірського середовища на розвиток, навчання і виховання учнів;
- дослідження змісту, форм і методів використання вчителями і вихователями особливостей гірського довкілля з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу;
- узагальнення результатів вивчення впливу гірського середовища на розвиток учнів, отримання наукових знань, встановлення закономірностей формування особистості в специфічних умовах гір;
- підготовка пропозицій та рекомендацій щодо врахування особливостей гірського середовища для вчителів, вихователів, організаторів і управлінців освітою різних рівнів.

Просимо ознайомитися з нашим «Проектом», «Орієнтовною тематикою наукових досліджень», які вміщені в попередніх виданнях, врахувати соціально-економічні та культурно-історичні умови і особливості своєї країни і спільно досліджувати цю маловивчену проблему.

Порівняльний аналіз різних напрямів наукового вивчення означених питань дасть змогу не лише поділитись досвідом урахування впливів сил природи на виховання і розвиток дітей, але й встановити певні закономірності навчально-виховної роботи в умовах гірського регіону.

Результатами напрацювань учених України та інших країн можна буде обмінятися не лише шляхом наукових публікацій, але й у процесі їх обговорення на міжнародних семінарах, симпозиумах, конференціях.

Природознавці гірських країн Європи вже об'єдналися в дослідженнях проблеми збереження і сталого розвитку гір (Альпійська, Карпатська конвенції тощо). В 78 країнах світу створено Національні Комітети Гір.

Учені – педагоги, психологи, медики, соціологи, народознавці – мають також об'єднатись у вивченні проблем взаємодії природи і людини, впливу природи на розвиток особистості як найвищої цінності держави і суспільства.

Запрошуємо до наукової співпраці.

*Розробники проекту*

### Welcome to cooperation!

Dear teachers and tutors, organizers and heads of educational institutions, scientists-teachers and researchers in Ukraine and other countries, studying the person, her life and development. Mountains, no matter in what country they are, make approximately identical influence on their inhabitants. Mountain landscapes and special climatic conditions determine specificity of ability to live and life-support, traditions and customs, ways of managing and children's education.

Influence of the environment (mountains, woods, steppes of a region) almost is not taken into consideration at the organization of educational process. Very often those who carries out this process, do not know themselves all features of forming influence of the natural conditions on the making and development of the human person.

The regional project «Mountain school. Condition. Problems. Prospects of development» is developed by the group of scientists of the Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk (Ukraine).

The purposes of the project are as follows:

- Studying influence of the mountain environment on development, training and education of pupils;
- Research of the contents, forms and methods of use by teachers and tutors of features of the mountain environment aimed at increasing the efficiency of educational process;
- Summarizing of the results of studying influence of the mountain environment on development of pupils, acquiring scientific knowledge, determining the laws of the person's formation in specific conditions of the mountains;
- Preparation of offers and recommendations about taking into account features of the mountain environment for teachers, tutors, organizers and heads of educational institutions of different levels.

Will you acquaint yourself with our «Project», «Approximate subjects of scientific researches», which contains this edition, consider social – economic and cultural-historical conditions and features of your country and make common exploration of this insufficiently studied problem?

The comparative analysis of different directions of scientific studying of the defined problems will enable not only to share experience of taking into account influences of the natural conditions on education and development of children, but also will define certain laws of teaching and educational work in conditions of the mountain region.

It will be possible to exchange the results of the researches of scientists in Ukraine and other countries not only by means of scientific publications, but also during their discussion at the international seminars, symposiums and conferences.

Naturalists of the European highland countries have already united in researches of the problem of preservation and constant development of mountains (the Alpine and Carpathian conventions, etc.). The National Committees of Mountains are founded in 78 countries of the world.

Scientists – teachers, psychologists, physicians, sociologists, and ethnologists should also unite for studying problems of interaction of the nature and the person, influence of the nature on development of the person as the most value of the state and society.

We invite you to scientific cooperation.



## ПОЛІТИКА ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ

Наукове фахове видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» практикує політику відкритого доступу до опублікованого змісту, підтримуючи принципи вільного поширення наукової інформації та глобального обміну знаннями задля загального суспільного прогресу. Часопис видається ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з 2006 року.

Періодичність видання – виходить 1 раз у рік.

Наукове фахове видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» містить статті теоретичного й експериментально-прикладного спрямування з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, філософії освіти, освітнього менеджменту, методик і технологій організації навчання, виховання та профорієнтації учнів у закладах освіти і позашкільних установах, освітніх інновацій, психолого-педагогічних проблем розвитку особистості школярів, фахової підготовки та професійного становлення майбутніх педагогів, неперервної педагогічної освіти, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки тощо. Велику увагу часопис приділяє проблематиці гірських шкіл.

Видання з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» адресоване науковцям, педагогам, докторантам, аспірантам, педагогічним працівникам гірських шкіл України та зарубіжжя, батьківській громадськості, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

За достовірність фактів, назв, дат, покликань та літературних джерел, політики антиплагиату тощо відповідальність несуть автори. Редакційна колегія не завжди поділяє їхні погляди. Статті рецензують члени редакційної колегії.

Науковому фаховому виданню з педагогічних наук «Гірська школа Українських Карпат» присвоєно Міжнародний стандартний серійний номер ISSN 1994-4845 (Print), ISSN 2415-7147 (Online).

### **Журнал «Гірська школа Українських Карпат» зареєстрований, реферується та індексується у таких наукометричних базах даних, пошукових системах та репозитаріях:**

- **Національна бібліотека імені В.І.Вернадського (Україна)** <http://www.nbuv.gov.ua/>
- **Українські наукові журнали (Україна)** [usj.org.ua](http://usj.org.ua)
- **Index Copernicus International (Республіка Польща)**  
<https://journals.IndexCopernicus.com/search/details?id=4580> (ICV 2018= 82.36)
- **Google Scholar** <https://cutt.ly/CeCKM0u>
- **Scilit (Швейцарія)** <https://www.scilit.net/journal/1908455>

## 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>БІДА ОЛЕНА, ЧИЧУК АНТОНІНА, КУЧАЙ ОЛЕКСАНДР.</i> СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ Й ОБДАРОВАНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ	5
<i>РУСИН ГАЛИНА.</i> ОСВІТА ЯК ЦІННІСНА ДОМІНАНТА У ВИХОВАННІ МОЛОДІ	11
<i>ТУРЧИН ІРИНА.</i> ФЕМІНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАПРЯМ КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	16
<i>ХРУЩ ЛЕСЯ, ЛОТОЦЬКИЙ ВАСИЛЬ.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ GEOGEBRA ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯ	19
<i>ЦАРИК ОЛЬГА.</i> КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	28

### РОЗДІЛ II. ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

<i>БІЛАВИЧ ІВАН, ПАНТЮК МИКОЛА, СЛИВКА ЛАРИСА.</i> РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ НА ПРИКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТОРІЧЧЯ)	34
<i>ЛЕВРІНЦ МАРІАННА.</i> ГУМАНІЗМ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США	40
<i>РОЗМАН ІРИНА.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ	45
<i>САЛИГА НАТАЛІЯ.</i> НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНІ МОТИВИ У ДІЯЛЬНОСТІ МИХАЙЛА БАЗНИКА	48
<i>САМОЙЛЕНКО ОКСАНА.</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВИТИ ДОРОСЛИХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДОСВІД СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ	52
<i>СЛЮСАРЕНКО НІНА.</i> ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	56
<i>СУЛТАНОВА НАТАЛЯ.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВИТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	61
<i>ФЕДОРОВИЧ АННА.</i> ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В ГАЛИЧИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.	67

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

<i>ЗЕЛЕНЧУК ІВАН.</i> ЕТНООСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ОСНОВИ ГІРСЬКОГО АГРАРНОГО ГОСПОДАРСТВА ГУЦУЛЬСЬКОГО РЕГІОНУ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»	73
<i>КЛЕПАР МАРІЯ.</i> ВИКОРИСТАННЯ СИМВОЛІКИ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО КОСТЮМА ПРИКАРПАТТЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	77
<i>ЧЕРВІНСЬКА ІННА, ЧЕРВІНСЬКИЙ АНДРІЙ.</i> РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРИ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ	83

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

<i>ГУМЕНЮК ІРИНА.</i> АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ВЕКТОРНОГО ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»	89
<i>ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК РОКСОЛЯНА.</i> СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ	93
<i>ІЄВЛЄВ ОЛЕКСАНДР.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА	97
<i>МЕЛЬНИЧУК ІРИНА.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ	102

### РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВИТИ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ

<i>ВОВК МИРОН, ДЗЬОН ЮЛІЯ.</i> МУЗИЧНО-РИТМІЧНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ	106
<i>МАТВЕЄВА НАТАЛІЯ.</i> СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	111
<i>РОМАНИШИН РУСЛАНА.</i> НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	116



## CONTENTS

### CHAPTER I. THEORETICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

<i>BIDA OLENA, KUCHAI OLEXANDER, CHYCHUK ANTONINA. THE STATE OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF INTELLECT AND CAPABILITY IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE IN WORKS OF UKRAINIAN AND FOREIGN SCIENTISTS. . . . .</i>	5
<i>RUSYN HALYNA. EDUCATION AS A VALUE DOMINANT IN THE UPBRINGING OF YOUTH . . . . .</i>	11
<i>TURCHYN IRYNA. FEMINIST PEDAGOGY AS A DIRECTION OF CRITICAL PEDAGOGY. . . . .</i>	16
<i>KHRUSHCH LESYA, LOTOTSKYI VASYL. APPLICATION OF THE GEOGEBRA PROGRAM FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE PUPIL'S ACTIVITIES . . . . .</i>	19
<i>TSARYK OLGA. COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE . . . . .</i>	28

### CHAPTER II. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH

<i>BILAVYCH IVAN, PANTYUK MYKOLA, SLYVKA LARYSA. DEVELOPMENT OF PUBLIC MEDICAL CARE FOR CHILDREN AND ADULTS IN CARPATHIAN REGION (END OF THE XIX - THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY) . . . . .</i>	34
<i>LEVRINTS MARIANNA. HUMANISM AS A CONCEPTUAL FOUNDATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE USA . . . . .</i>	40
<i>ROZMAN IRYNA. THE PROBLEM OF PERIODIZATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL STUDY . . . . .</i>	45
<i>SALYHA NATALIYA. NATIONAL-PATRIOTIC IDEAS OF MYKHAILO BAZNYK. . . . .</i>	48
<i>SAMOILENKO OKSANA. DEVELOPMENT TRENDS FOR ADULT EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY: THE EXPERIENCE OF THE SLOVAK REPUBLIC . . . . .</i>	52
<i>SLYUSARENKO NINA. PROBLEMS OF ORGANIZING PROFESSION-ORIENTED EDUCATION IN INCOMPLETE SCHOOLS OF UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY . . . . .</i>	56
<i>SULTANOVA NATALIA. DEVELOPMENT FEATURES OF WOMEN'S EDUCATION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS (THE SECOND HALF OF THE XIX - THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY) . . . . .</i>	61
<i>FEDOROVYCH ANNA. CONTENTS OF TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATORS IN GALICHYNY AT THE BEGINNING OF XX CENTURY . . . . .</i>	67

### CHAPTER III. SOCIO-CULTURAL SPACE OF UKRAINIAN CARPATHIANS REGION AND ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

<i>ZELENCHUK IVAN. ETHNO-EDUCATIONAL PROJECT «FUNDAMENTALS OF THE MOUNTAIN FARMING OF THE HUTSUL REGION OF THE UKRAINIAN CARPATHIANS». . . . .</i>	73
<i>KLEPAR MARIIA. THE SYMBOL OF THE UKRAINIAN NATIONAL COSTUME OF PRECARPATHIA AS A MEANS OF FORMING CULTURAL COMPETENCE OF PUPILS OF SCHOOLS IN MOUNTAINOUS REGION . . . . .</i>	77
<i>CHERVINSKA INNA, CHERVINSKYI ANDRII. REGIONAL FEATURES SOCIO-CULTURAL SPACE OF THE MOUNTAIN SCHOOL. . . . .</i>	83

### CHAPTER IV. THEORETICAL-METHODICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

<i>HUMENIUK IRYNA. ANALYSIS OF THE ESSENCE AND VECTORAL APPLICATION OF THE CONTEXT APPROACH TO TEACHING OF THE COURSE «UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES». . . . .</i>	89
<i>ZOZULYAK-SLUCHYK ROKSOLYANA. MODERN PRINCIPLES OF FORMING THE PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS AT UNIVERSITIES. . . . .</i>	93
<i>IYEVLYEV OLEKSANDR. REALIZATION OF DIDACTIC PRINCIPLES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE FUTURE LECTURER. . . . .</i>	97
<i>IRYNA MELNYCHUK. INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE SPEECH THERAPISTS. . . . .</i>	102

### CHAPTER V. PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MOUNTAIN REGIONS

<i>VOVK MYRON, DZON JULIJA. MUSICAL-RHYTHMIC INSTRUMENTATION AS THE BASIS FOR DEVELOPMENT OF EXECUTIVE SKILLS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN. . . . .</i>	106
<i>MATVEYEVA NATALIJA. SPECIFICITY OF TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS. . . . .</i>	111
<i>ROMANYSHYN RUSLANA. NEUROPSYCHOLOGICAL BASES OF COMPUTATIONAL ACTIVITY OF THE ELEMENTARY SCHOOL LEARNER: THEORETICAL ASPECTS . . . . .</i>	116





## 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

**№ 20**

**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 28.05.2019.  
Формат 60x84/8. Папір офсетний. Гарнітура Ukrainian Pragmatica.  
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 15,3. Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»