

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

*Виходить двічі на рік
Заснований у 1998 році*

Випуск 74

Полтава
2019

Засновник і видавець:

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка (протокол № 4 від 31 жовтня 2019 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Хоменко П. В. – д. пед. н., проф., декан факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Заступник головного редактора

Гнізділова О. А. – д. пед. н., проф., зав. каф. дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Тсіріготіс Костянтинос – доктор хабілітований, професор звичайний, соціальний педагог, завідувач лабораторії клінічної психології і психотерапії факультету психології Університету імені Яна Кохановського в Кельцах, Польща.

Даниско О. В. – к. пед. н., викл. каф. теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Дзюба Т. М. – к. псих. н., доц. каф. загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Дяченко-Богун М. М. – д. пед. н., проф. каф. ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Ільченко О. Ю. – д. пед. н., доц., зав. каф. загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Кононец Н. В. – д. пед. н., доц. каф. економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Україна.

Оніпко В. В. – д. пед. н., проф., зав. каф. ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Рибалко Л. М. – д. пед. н., ст. наук. с., зав. каф. фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Семеновська Л. А. – д. пед. н., проф., проф. каф. загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Степаненко М. І. – д. філ. н., проф., академік Академії наук вищої освіти України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

Сулаєва Н. В. – д. пед. н., доц., проф. каф. музики, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Фазан В. В. – д. пед. н., проф., проф. каф. загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Цебрій І. В. – д. пед. н., проф. каф. всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Цина А. Ю. – д. пед. н., проф., зав. каф. теорії й методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Шиян Н. І. – д. пед. н., проф., зав. каф. хімії та методики викладання хімії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

Яланська С. П. – д. псих. н., проф., зав. каф. загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна.

РЕЦЕНЗЕНТИ

Валентина Бенера – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

Людмила Штефан – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені В.Г. Сковороди.

Валентина Шпак – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Черкаси.

Журнал «Педагогічні науки» зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: Google Scholar (Гугл Академія), Ulrichsweb Global Serials Directory, Index Copernicus.

У журналі представлено результати досліджень науковців із актуальних проблем вищої і загальноосвітньої школи у методолого-теоретичному, методичному, історико-ретроспективному та практико-орієнтованому аспектах. Акцентовано увагу на шляхах і перспективах розвитку освітньо-виховної системи України в контексті імплементації Закону «Про вищу освіту».

*Журнал внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки»
(Наказ Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015 р.)*

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 23454-13294 ПР. від 02 липня 2018 року.
Сторінка видання в Інтернеті / <https://sites.google.com/view/pnpupednauki>

POLTAVA V.G. KOROLENKO NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

PEDAGOGICAL SCIENCE

SCIENTIFIC JOURNAL

*It publishes twice a year
Established in 1998*

Issue 74

Poltava
2019

Founder and publisher:

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
*Printed under the decision of the Scientific Council of the Poltava National Pedagogical University
named after V. G. Korolenko (protocol № 4 from October 31, 2019).*

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

Homenko P. V. – D. of Pedagogical Sciences, Prof., Dean of the Faculty of Physical Education of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Second-in-command editor

Gnizdilova O.A. – D. of Pedagogical Sciences, Prof., Head of the Preschool Education Department of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Tsirigotis Kostjantinos – doctor habilitated, professor ordinary, social pedagogue, head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce, Poland.

Danisko O. V. – C. of Pedagogical Sciences, Lecturer in the Department of Theory and Methods of Physical Education, Adaptive and Mass Physical Education of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Dzjuba T.M. – C. of Psychological Sciences, Associate Prof. of General, Age and Practical Psychology of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Dyachenko-Bohun M. M. – D. of Pedagogical Sciences, Prof. of the Department of Botany, Ecology and Teaching Methods in Biology of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Ilchenko O.Y. – D. of Pedagogical Sciences, Associate Prof., Head of the Department of General Pedagogy and Andragogics of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Kononets N. V. – D. of Pedagogical Sciences, Associate Prof. of the Department of Economic Cybernetics, Business Economics and Information Systems of Poltava University of Economics and Trade, Ukraine.

Onipko V. V. – D. of Pedagogical Sciences, Prof., Head of the Department of Botany, Ecology and Teaching Methods of Biology of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Rybalko L. M. – D. of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Physical Education and Sports at Yuri Kondratyuk National University of Poltava.

Semenovskaya L. A. – D. of Pedagogical Sciences, Prof., Professor of the Department of General Pedagogy and Andragogy of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Stepanenko M. I. – D. of Philological Sciences, Prof., Academician of the Academy of Higher Education of Ukraine, Rector of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Sulaeva N. V. – D. of Pedagogical Sciences, Associate Prof., Professor of the Department of Music, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Fazan V.V. – D. of Pedagogical Sciences, Prof., Professor of the Department of General Pedagogy and Andragogy of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Tsebriy I. V. – D. of Pedagogical Sciences, Prof. of the Department of World History and Methods of History Teaching of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Tsina A. Y. – D. of Pedagogical Sciences, Prof., Head of the Department of Theory and Methodology of Technological Education of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Shiyan N. I. – D. of Pedagogical Sciences, Prof., Head of the Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

Yalanskaya S. P. – D. of Psychological Sciences, Prof., Head of the Department of General, Age and Practical Psychology of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine.

REVIEWERS

IValentina Bener - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research Taras Shevchenko Regional Humanitarian Pedagogical Academy of Kremenets

Ludmila Stefan - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of History of Pedagogy and Comparative Pedagogy H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Valentina Shpak - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, Cherkasy.

The journal "Pedagogical Sciences" registered in international catalogs of periodicals and databases:
Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Index Copernicus.

The journal contains the results of the investigations of the urgent problems of higher and secondary schools in the methodological and theoretical, methodological, historical retrospective and practice-targeted aspects. The attention is focused on the ways and prospects of the educational system of Ukraine in the context of implementation of the Law «About Higher Education».

*The journal of Pedagogical Works is included in the order of special publication in field sphere of «Pedagogical science»
(By order of the Ministry of education and science of Ukraine, № 747 from 13.07.2015)*

The Certificate of the state registration KB № 23454-13294 PR. dd. July 1, 2018.
Online publication page / <https://sites.google.com/view/pnpupednauki>

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.5.015.311:004

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196330>

ТЕТЯНА БОНДАРЕНКО

ORCID: 0000-0002-1200-5824

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: taniabond2016@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті схарактеризовано поняття «компетентності», подане власне потрактування терміна. Виявлено, що науковці виокремлюють цілий набір компетентностей, кожна з яких є сукупністю індивідуальних здібностей, умінь та навичок, і, в той же час, органічною складовою формування особистості учня як такої. Як наслідок, освітній процес у школах та вишах починає орієнтуватися на засади компетентнісного підходу до навчання та виховання, продиктовані вимогами сучасного суспільства. Ідея компетентнісного підходу як пріоритетного в освітній сфері XXI століття закріплена у нормативно-правових документах (Законі про освіту; Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.; Постанові Кабінету Міністрів України №1392 від 23.11.2011 року «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти»).

Проаналізовано зміст інформаційно-комунікативної компетентності. Звернуто увагу на відсутність уніфікування номінації терміна. Так, у різних класифікаціях знаходимо такі назви, як: «інформаційно-цифрова компетентність», «компетентність з інформаційних та комунікативних технологій», «компетентність у цифрових технологіях», «інформаційна компетентність».

Нами виявлено, що означена компетентність є багатоаспектним явищем, що включає в себе здібності використовувати ІКТ в навчанні, роботі та повсякденному житті для розв'язання різного типу задач; уміння максимально критично оцінювати здобуті результати технологічної діяльності; навички до оперативного реагування на зміни, готовність постійно самовдосконалюватися паралельно з розвитком комп'ютерної техніки як такої.

Досліджено колово структуру інформаційно-комунікативної компетентності: «оволодіння теоретичними знаннями – використання здобутих знань на практиці за рахунок виконання проблемних завдань», де жоден з елементів не є домінуючим, а органічно доповнює одне одного за рахунок взаємозв'язків між ними.

Виокремлено п'ять етапів формування заявленої в темі компетентності: від закладання основ роботи з технікою як такою до розвитку навичок обрати найефективніший та найбільш економічний за витратами часу шлях розв'язання поставленої задачі.

Ключові слова: компетенції; ІКТ; учні; середня школа; глобалізація; інновація, Google-services.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Глобалізаційні процеси, що відбуваються у XXI столітті, створюють кожного з нас не стояти на місці, переорієнтувати діяльність та коригувати стратегії розвитку (економічні, культурні, соціальні, політичні). Темпоритм, умови життя, сам соціум прагне виховання кращих з кращих: ініціативних, креативних, самостійних у своїх діях та рішеннях (і, у той же час, здатних уміло працювати в команді), відповідальних членів суспільства. У зв'язку з цим пріоритетне завдання освіти (**як початкової, так і середньої та вищої**), спрямоване на засвоєння системи знань, що було традиційним для шкіл ще декілька десятиліть тому, уже не є актуальним сьогодні. Через це і спостерігаємо докорінне переосмислення змісту діяльності школи як освітнього центру, переформатування діяльності освітнього закладу з курсу «учити конкретним діям, розвивати навички та уміння» на курс «навчити вчитися». Це, у свою чергу, сприятиме розвитку учнівських особистісних якостей і творчих здібностей, умінь знаходити консенсус, розв'язувати проблеми, швидко діяти в екстремальних ситуаціях, і, як наслідок, відповідатиме сучасному соціальному запиту.

Тепер діапазон діяльності школи стає значно ширшим: якщо ще наприкінці ХХ століття індикатором результатів навчання та виховання в школі був, по суті, атестат про завершення базової чи повної середньої освіти, то тепер цим показником стає комплекс умінь та навичок, що стають базисом, каркасом для подальшого успішного життя.

Педагогічна наука для номінації цього показника послуговується поняттям «компетентності» (у перекладі з латини «коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід»). Головне завдання школи сьогодні – сформувати в учнів означені критерії, навчити власників послуговуватися цими знаннями в житті.

Існує цілий ряд компетентностей, які школа формує у своїх вихованців. Оскільки сучасних дітей вже мало цікавлять стандартні уроки з крейдою в руках, вони віддають перевагу мультимедіа, 3D-зображенням, комп'ютеризації в цілому. Тому вважаємо за доречне звернути особливу увагу на формування в учнів інформаційно-комунікативної компетентності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Останні роки відзначені якісним проривом у дослідженні компетентностей особистості. Тому не дивно, що праці багатьох вітчизняних (І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, А. Киричук, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева, Ю. Швалб та ін.) та зарубіжних учених (В. Болотов, Ф. Вайнерт, Н. Грішанова, І. Зимня, Дж. Кулахен, Дж. Равен, Г. Селевко, В. Серіков, Ю. Татур та ін.) присвячено проблемам компетентнісного підходу, виявлення і формування компетенцій учнів.

На окремі аспекти доцільності використання персонального комп'ютера в навчально-виховному процесі акцентували увагу Л. Башманівська, О. Бутенко, С. Гаврилюк, В. Ребенко, М. Рубець, С. Семчук та ін.; проблема впливу комп'ютерних технологій на загальний розвиток дітей висвітлена в дослідженнях В. Бондаровської, О. Кореганової, Т. Поніманської, О. Шарко та ін.

Грунтовного ж аналізу проблеми ефективного формування компетентності з ІКТ немає до нині. Лише окремі її аспекти розкрито в роботах П. Беспалова, В. Далінгера, І. Кислої та ін.

Мета статті – висвітлити зміст ключової компетентності з інформаційних та комунікативних технологій в учнів основної школи та схарактеризувати етапи її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи різноманітні дефініції поняття «компетентність», запропоновані вітчизняними та зарубіжними науковцями, за найбільш ґрунтовне та таке, що чітко відображає суть терміна вважаємо визначення В. Дьоміна: компетентність – це рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції і дає можливість діяти конструктивно в соціально мінливих умовах (Демин, 2000). Принагідно згадаємо і досить вичерпне, на наш погляд, визначення, подане в Національному освітньому глосарії. Укладачі цього видання розуміють під компетентністю динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Кремень, 2014). Ми маємо власне трактування означеного терміна, вважаючи компетентністю набір знань, умінь, навичок, пережитого досвіду, що дозволяє індивідууму успішно жити в мінливих реаліях сьогодення, підлаштовуватися під його зміни, при цьому не втрачаючи власного «я».

Науковці з усього світу виділяють цілий ряд компетентностей для розвитку особистості. Кожна з них, з одного боку, має вузькоспеціалізовану спрямованість, а з іншого – виступає комплексним елементом з формування компетентної, об'єктивно мислячої, креативної особистості. Ця думка потверджується головним завданням сучасної школи, зафіксованим у Законі «Про освіту», а саме: «...всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей...» (Про освіту, 2017).

Доцільно пригадати і основний постулат у розвитку освітньої ланки відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.: виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави (Про національну стратегію, 2013).

Звернемо увагу на інформаційно-комунікативну компетентність. Перш за все зацентруємо увагу на відсутності уніфікації самого терміну. Як уже зазначалося раніше, існують різні класифікації компетентностей. Зокрема, у матеріалах дискусій, зорганізованих у рамках проекту Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй «Освітня політика та освіта «рівний-рівному», 2004 р. у переліку ключових компетентностей знаходимо компетентність з інформаційних та комунікативних технологій (ІКТ) (Програма розвитку ООН).

У пораднику для вчителя «Нова українська школа» за загальною редакцією Н. Бібік бачимо інформаційно-цифрову компетентність (Бібік, 2017). У робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» зазначена компетентність у цифрових технологіях (Key Competences for Lifelong, 2004).

Незважаючи на відсутність єдиного терміна на позначення описуваного нами поняття головним вважаємо все ж не теоретичний аспект номінування самої дефініції, а практичне втілення з його формування. Ця ідея потверджується і текстом Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України №1392 від 23.11.2011 року, де серед основних завдань – розвиток саме інформаційно-комунікаційної компетентності школярів, тобто здатності учнів використовувати означені технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань (Про затвердження Державного стандарту, 2013).

Н. Баловсяк під інформаційною компетентністю називає інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті (Баловсяк, 2006).

На наш погляд, компетентність з інформаційних і комунікативних технологій є складним утворенням, оскільки акумулює в собі кілька аспектів:

- здібності застосовувати інформаційно-комунікативні технології в навчанні і (та) роботі та повсякденному житті;
- уміння раціонально використовувати ПК для розв'язання задач, (пошуку інформації, її систематизації, подання, передачі, зберігання);
- уміння критично оцінювати здобуті результати технологічної діяльності;
- здатності до швидкого реагування на зміни, готовність постійно самовдосконалюватися паралельно з розвитком комп'ютерної техніки як такої.

Тобто інформаційна компетентність – це обізнаність особи в комп'ютерній техніці (комп'ютерна грамотність) з умінням адаптувати ці знання, підлаштовувати їх до конкретної ситуації. Таким чином, формування означеної компетентності породжує в учнів прагнення до самостійності, пізнання нового, бажання розвиватися в заданому руслі. В. Логвіненко справедливо зазначає, що формування ІКТ-компетенції фахівця полягає в активізації самоосвітньої діяльності студентів за рахунок залучення змісту та форм професійної підготовки, які здатні виконувати стимулюючу і розвиваючу функцію (Логвіненко, 2008).

Усі окреслені аспекти мають бути враховані учителями під час формування і подальшого розвитку цієї компетентності в школярів. Для цього найефективнішим вважаємо коловий алгоритм «оволодіння теоретичними знаннями – використання здобутих знань на практиці за рахунок виконання проблемних завдань». При цьому в цій двокомпонентній структурі відсутній домінуючий елемент. Іншими словами, за рахунок здобутої теорії учні виконують практичні завдання, а під час виконання останніх дізнаються додатковий теоретичний матеріал, який автоматично стає практичним втіленням. В окресленій схемі значний обсяг часу приділяється автоматизації навиків за рахунок їх постійної реалізації. При цьому виникають нові запитання, пошуки відповідей на які додатково розширюють світогляд реципієнта в означеній галузі.

Говорячи про формування ІКТ-компетентності, звертаємо увагу на поступальний характер навчання. Викремлюємо наступні *етапи формування інформаційно-комунікативної компетентності*:

- закладання основ роботи з технікою як такою;
- виконання дій у текстових редакторах;
- розвиток вміння пошуку даних в мережі інтернет за допомогою різних браузерів;
- критичний аналіз здобутої інформації, гідне оперування нею;
- уміння розв'язувати поставлені задачі кількома шляхами і розвиток навичок обрати найефективніший та найбільш економний за витратами часу.

На наш погляд, окреслена етапність має відбуватися саме в такій послідовності: від простого до складнішого. Тобто важливим є хронологічний аспект: формування будь-якої компетентності, зокрема і інформаційно-комунікативної, має розпочинатися ще в дошкільній ланці. Тут вихователі завдяки грі знайомлять дітей з азами користування технікою, створюють базис для подальшого розвитку вмінь та навичок вихованців у школі. Про перші два етапи в запропонованому нами алгоритмі слід говорити і в початковій школі. Саме тут відбувається удосконалення вмінь та навичок учнів роботи з персональним комп'ютером. Завданням основної школи – формування ІКТ-компетентності 3–5 етапів.

Зазначимо також, що не слід обмежувати формування відповідних навиків лише уроками інформатики. Має прослідковуватися системний підхід, колективна співпраця усіх педагогів незалежно від дисципліни, яку вони викладають.

Говорячи про формування означеної в темі розвідки компетентності в межах основної школи, звертаємо увагу на розвиток ІКТ-здібностей завдяки власним гаджетам учнів. Іншими словами, рекомендуємо під час навчання застосовувати *принцип персоналізації*. Учня набагато цікавіше виконувати завдання, наближені до їхнього життя, коли вони є безпосередніми учасниками того, що вивчається. Рекомендуємо педагогам апелювати до використання школярами Google-сервісів, що є стандартними у налаштуваннях на Android. Серед них: пошукова система Google, Google-диск (де в режимі онлайн над одним документом можуть працювати кілька осіб), електронна пошта Gmail для обміну файлами різних форматів, особистої переписки, Google-maps (ресурс для орієнтування на місцевості, пошуку відповідних місць по всьому світі) та ін. таким чином, учні навчаються завдяки власному смартфону.

Ми глибоко переконані, що формування саме інформаційно-комунікативної компетентності має бути чи не пріоритетним завданням в освіті XXI століття, так як вона, по суті, є основою будь-якої іншої компетентності. Ідею інформатизовано компетентного суспільства пропагує зараз і український уряд. Зокрема, Президент Володимир Зеленський на українському форумі інтернет-діячів IForum 23 травня 2019 року заявив, що прагне створити країну в смартфоні, тобто долучити пересічних українців до управління державою за допомогою їхніх власних гаджетів. Вважаємо, що до подібної новації суспільство слід підготувати і сучасний школяр як репрезентант майбутнього своєї країни має в першу чергу володіти усім арсеналом користування технічними засобами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Школа XXI століття, як освітній центр, переформатує власну діяльність з площини теоретичної в площину практичну. Таке перекаліфікування діяльності вимагає переосмислення освітньої парадигми в цілому, коли на перший план починає виходити компетентнісний підхід до навчання.

Інформаційні ж процеси третього тисячоліття породили формування серед переліку компетентностей в учнів уміння користуватися технікою, бути частиною комп'ютеризованого суспільства – компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій. Вона, у свою чергу, є багатокomпонентним утворенням, акумулює теоретичні знання з їх практичним втіленням.

Американський професор О. Тоффлер стверджував: «Технології завтрашнього дня потребують не мільйонів... людей, готових працювати в унісон на нескінченно монотонних роботах, не людей, котрі виконують накази, не зморгнувши оком... а людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється». Завдання школи в цілому та кожного педагога зокрема – сформувати таку інформаційно компетентну особистість.

До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання формування ІКТ-компетентності конкретними вчителями-предметниками, пошуки їхньої ефективної взаємодії з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Баловсяк Н. Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2006. № 4 (11). С. 3–6.
- Вербицький В. В. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf> 2013.
- Демин В. А. Профессиональное образование компетентного специалиста: понятие и виды. *Мониторинг образовательного процесса*. 2000. № 4. С. 35–41.
- Ключові освітні компетентності. URL: <https://osvita.ua/school/method/2340/>
- Логвіненко В. Г. ІКТ-компетентність та ІКТ-компетенція майбутнього фахівця. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики* : зб. наук. пр. : у 3 т. Кривий Ріг : НацМетАУ, 2008. Т. 3, вип. VII. С. 121–131.
- Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і допов. / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Видав. дім «Плеяди», 2014. 100 с.
- Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг.ред. Н. М. Бібік. Київ : Видав. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
- Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 р. № 1392-2011-п. Дата оновлення: 21.08.2013 р. № 538-2013-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
- Про національну стратегію розвитку освіти в Україні до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2745-VIII. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Програма розвитку ООН (ПРООН). URL: <http://za.nrav.org/rivniy-rivnomu-vseukrayinska-blagodiyna-asotsiatsiya/>
- Я мрію про державу в смартфоні – Володимир Зеленський. *Президент України* : [офіційне інтернет-представництво]. URL: <https://www.president.gov.ua/news/ya-mriyu-pro-derzhavu-u-smartfoni-volodimir-zelenskij-55585>
- Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels: European Commission, 2004. 20 p.

REFERENCES

- Balovsiak, N. Kh. (2006). Struktura ta zmist informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho spetsialista [Structure and content of information competence of the future specialist]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 2: Komp'uterno-orientovani systemy navchannia* [Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov Series № 2. Computer-Oriented Learning Systems], 4(11), 3-6 [in Ukrainian].
- Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainaska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: Teacher Advisor]. Kyiv: Vydav. dim «Pleiady» [in Ukrainian].
- Demin, V. A. (2004). Professional'noe obrazovanie kompetentnogo spetsialista: ponyatie i vidy [Vocational education of a competent specialist: concept and types]. *Monitoring obrazovatel'nogo protsessa* [Educational process monitoring], 4, 35-41 [in Russian].
- Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. (2004). Brussels: European Commission.
- Kliuchovi osvitni kompetentnosti [Key educational competences]. Retrieved from <https://osvita.ua/school/method/2340/> [in Russian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2014). *Natsionalnyi osvittii hlosarii: vyshcha osvita* [National Education Glossary: Higher Education]. Kyiv: Vydav. dim «Pleiady» [in Ukrainian].
- Lohvinenko, V. H. (2008). *IKT-kompetentnist ta IKT-kompetentsiia maibutnoho fakhivtsia. Teoriia ta metodyka navchannia matematyky, fizyky, informatyky* [ICT competency and ICT competence of the future specialist] (T. 3, vol. VII, pp. 121-131). Kryvyi Rih: NatsMetAU [in Ukrainian].
- Pro natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini do 2021 roku [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. № 344/2013. Retrieved from <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
- Pro osvitu [Law on Education]. № 2745-VIII. (2017). Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [On approval of the State standard of basic and complete general secondary education]. № 1392-2011-n. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
- Prohrama rozvytku OON (PROON) [United Nations Development Programme (UNDP)]. Retrieved from <http://za.nrav.org/rivniy-rivnomu-vseukrayinska-blagodiyna-asotsiatsiya/> [in Ukrainian].
- Verbytskyi, V. V. (2013). *Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei uchniv – osnovne zavdannia navchalnoho zakladu* [The formation of key competencies of students is the main task of the educational institution]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf> 2013 [in Ukrainian].
- Ya mriiu pro derzhavu v smartfoni – Volodymyr Zelenskyi [I dream about country in smartphone – Volodymyr Zelenskyi]. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/news/ya-mriyu-pro-derzhavu-u-smartfoni-volodimir-zelenskij-55585> [in Ukrainian].

TETIANA BONDARENKO

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: taniabond2016@gmail.com

FEATURES OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN BASIC SCHOOL STUDENTS

The article describes the concept of «competence», it is given our own interpretation of the term. It has been found that scholars distinguish a whole set of competences, each of which is a set of individual abilities, skills, and, at the same time, an organic component of the formation of the student's personality as such. As a consequence, the educational process in schools and colleges begins to be guided by the principles of a competent approach to education and upbringing, dictated by the requirements of modern society. The idea of a competence approach as a priority in the educational field of the 21st century is

enshrined in normative legal documents (Law on Education; National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021; Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1392 of 23.11.2011 «On Approval of the State Standard basic and complete secondary education»).

The content of information and communication competence is analyzed. Attention was drawn to the lack of unification of the term nomination. Thus, in different classifications we find such names as «informational-digital competence», «competence in information and communication technologies», «competence in digital technologies», «information competence».

We find that competency is a multidimensional phenomenon includes the ability to use ICT in learning, work and daily life to accomplish different types of tasks; ability to critically evaluate the results of technological activity as much as possible; skills to respond promptly to change, willingness to constantly improve themselves in parallel with the development of computer technology.

The circular structure of information and communication competence is investigated: «mastering theoretical knowledge is the use of acquired knowledge in practice by performing problematic tasks», where neither of the elements is dominant, but organically complements each other due to the interconnections between them.

Five stages of forming the stated competence are distinguished: from laying the foundations of working with technology as such to developing the skills to choose the most efficient and economical time-consuming way of solving the task.

Key words: competences; ICT; pupils; secondary school; globalization; innovation, Google services.

Одержано 02.09.2019

УДК 373.2.015.31

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196615>

ОЛЕНА ГАВРИЛО

ORCID: 0000-0001-8260-1448

(Суми)

Place of work: Sumy A. S. Makarenko Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: leih972@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ І БАТЬКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подані результати дослідження педагогічної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до проведення екологічного виховання дітей. Серед проблем визначено, що педагоги недостатньо ознайомлені з його завданнями та різноманітністю форм, методів і засобів, що дозволяють досягнути мету – формування екологічної культури дошкільників. Батьки вихованців також переважно не готові продовжувати процес екологічного виховання, розпочатий закладом дошкільної освіти, використовуючи усі можливості. Більшість дорослих, що оточують дошкільників, покладаються на пасивне засвоєння дітьми норм екологічної поведінки та формування емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля.

Ключові слова: екологічне виховання; екологічна культура; дошкільна освіта; вихователі; заклади дошкільної освіти; співпраця з батьками.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Екологічне виховання дітей дошкільного віку стоїть серед найбільш актуальних питань освіти, оскільки світове суспільство нарешті звернуло увагу на загострення екологічної кризи на всій планеті. Покращити ситуацію можливо лише при зміні ставлення до довкілля з боку усього людства, тобто, сформованості екологічної свідомості кожного. Ця складова особистості молодого покоління визначатиме майбутнє цивілізації, отже, починати формування її необхідно вже з раннього віку. В Україні значну роль у становленні особистості дитини відіграють педагоги закладів дошкільної освіти, які впливають не лише безпосередньо на свого вихованця, але і його батьків.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В останні роки підготовці фахівців дошкільної освіти приділяється все більше уваги в педагогічній науці. Зокрема, А. Чаговець наголошує на тому, що випускник вищого навчального педагогічного закладу повинен бути здатен до самовдосконалення та активізації професійної позиції (Чаговець, 2015, с. 100). Т. Лісовська акцентує увагу на зростанні значущості педагогічної діяльності та ролі педагога у сучасному суспільстві (Лісовська, 2016). Питання готовності педагогів до якісного втілення у практику своїх професійних знань і вмінь висвітлюються у працях О. Вашак, К. Коновалової, Г. Корінної, Л. Машкіної, Т. Скалозуб та багатьох інших. Дослідження Т. Грановської стосуються саме проблем готовності вихователя до використання різних методів екологічного виховання дошкільників, і особливо – пошуково-дослідницької діяльності в природі (Грановська, 2013). Грунтовні дослідження у сфері підготовки майбутніх вихователів є колом наукових інтересів Н. Лисенко, З. Плохій, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш та інших.

Однак як показують наші дослідження, відносно невелика частина вихователів готова використовувати власні професійні здібності й особистісні якості в процесі екологічного виховання дошкільників. У той самий час небагато батьків також мають достатньо високий рівень екологічної свідомості, щоб позитивно впливати на цей аспект виховання дитини, підкріплюючи і розширюючи зусилля закладів дошкільної освіти, а іноді чинять і прямо протилежний вплив. Отже, **метою статті** є визначення кола проблем, які перешкоджають ефективному здійсненню екологічного виховання дітей дошкільного віку. Для досягнення мети нами були розроблені анкети та організовані опитування вихователів і батьків; після опитування оброблено та проаналізовано отримані результати.

Виклад основного матеріалу дослідження. Роль дорослих у формуванні особистості дитини у дошкільній педагогіці доведена багатьма вченими. Зокрема, В. Волкова наголошує на необхідності врахування цього впливу під час роботи вихователя, особливо у співпраці з батьками, які часто дають негативний приклад поведінки у природі (Волкова, 2017, с. 14). У цьому випадку дошкільники засвоюють не ті правила, що чують у закладі дошкільної освіти, а ті, що спостерігають щодня у своїй сім'ї. Ми вважаємо, що авторитет і педагогічна майстерність вихователя може здійснити злам у подібній тенденції, але проблема готовності самих педагогів до екологічного виховання дітей у межах екоцентричної концепції стоїть досить гостро.

З метою встановлення рівня усвідомленості вихователями завдань та знання методів і засобів екологічного виховання було проведено анкетування педагогів. Базою проведення дослідження був Лохвицький дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 1. Перше питання стосувалося пріоритетів у цілях дошкільної освіти з точки зору вихователів. Серед основних завдань виховання педагоги називають: оволодіння грамотою (33,5 %); повноцінний фізичний розвиток (25,4 %); виховання основ моральної поведінки (22,1 %); основ екологічної культури (14,6 %); естетичний розвиток (4,4 %). Як видно з відповідей, в цілому залишається традиційним бачення самими педагогами закладу дошкільної освіти як бази підготовки до школи, тобто, надання суми знань і навичок у навчанні. Надаючи великого значення інтелектуальній підготовці, вихователі забувають, що діти дошкільного віку в першу чергу повинні навчитися сприймати світ у всьому різноманітті й аналізувати свої відчуття. У ставленні до навколишнього саме емоції відіграють значну роль, вони повинні бути задіяні у тому числі в оволодінні різними знаннями та вміннями, оскільки впливають на ставлення до довкілля.

Поняття екологічної культури особистості для більшості респондентів є нерозкритим, оскільки 35,3 % зводять його до «любові до природи»; 23,9 % взагалі не змогли відповісти на поставлене запитання. Приблизно рівна кількість вихователів (14,3 % і 14,7 %) розуміють екологічну культуру як відповідальне ставлення до навколишнього середовища, та включають до неї ще наявність елементарних знань про взаємозв'язки в природі. Лише 11,8 % вихователів вкладають у зміст цього поняття також дотримання правил поведінки в природі. Нерозуміння педагогами цілісної мети екологічного виховання, тобто, формування екологічної культури у дітей, зводить цей процес до простого отримання фактичних знань, не підтриманих ціннісним і емоційним компонентами.

Якщо брати до уваги саме професійні вміння вихователів у використанні методики навчання й виховання, то можна стверджувати, що в ознайомленні дітей з природою перевага надається тим формам і методам, які забезпечують безпосереднє сприймання природи. Це спостереження (їх проводять 36,8% педагогів), прогулянки (їх використовують для ознайомлення з природними явищами 32,8 %), екскурсії (30,4 %). Майже всі опитувані широко застосовують методи наочного (87,3 %) і вербального (71,2 %) впливу на дітей; 17,5 % – використовують працю в природі; 63,7 % – доручення, пов'язані з доглядом за об'єктами природи; 33,9 % – ігрові методи. Виходячи з цього, можна сказати, що педагоги мають достатню методичну підготовку. Однак не усі сучасні розробки педагогічної науки ввійшли в постійну практику ЗДО. Використовують маршрути екологічними стежинами всього 19,3% вихователів. Недооцінюється педагогами значення проведення еколого-краєзнавчої роботи з дітьми дошкільного віку – тільки 8,1 % вважають, що це можливо здійснювати в закладах дошкільної освіти. Дні Здоров'я, які формують у дітей уявлення про вплив природних засобів на організм людини, проводяться лише окремими вихователями (7,8 %). Позитивним показником є те, що перевага надається практичним методам роботи. Старші дошкільники систематично залучаються до виконання доручень, пов'язаних з доглядом за об'єктами природи, чергувань у живому куточку, праці на ділянках.

З'ясовуючи, які засоби екологічного виховання обираються у закладі, ми виявили, що більшість з них (у 75,1 % вихователів) є традиційними в ознайомленні з природою. Переважно це самі об'єкти і явища природи або їх моделі. Звертають увагу на виховні можливості художньої літератури 67,8 % педагогів. Твори мистецтва як засіб використовують 53,5 %, що немало; однак варто звернути увагу й інших вихователів на те, що мистецтво формує емоційне ставлення до природи, навчає бачити прекрасне в навколишньому світі. 45,3 % вихователів серед засобів назвали народну педагогіку, а 16,4 % – специфічний жанр літератури – екологічну казку. На нашу думку, недостатня увага надається творчій діяльності, лише 23,9 % вихователів реалізують її як засіб екологічного виховання дошкільників.

Принцип інтеграції зараз активно реалізується у закладах дошкільної освіти України, на заняттях поєднуються різні сфери знань, що підвищує рівень процесу формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку. Отже, наступне питання анкети дало можливість з'ясувати, з якими напрямками розвитку дітей вихователі поєднують екологічне виховання. Переважна більшість педагогів (82,2 %) реалізують ці завдання на заняттях з розвитку мовлення; на заняттях із музичного та образотворчого мистецтва проводять роботу з екологічного виховання тільки 24,6 %. На заняттях з логіко-математичного циклу проводять цю роботу 15,7 % опитаних вихователів. Практично жоден із них не бачить можливості займатися екологічним вихованням на заняттях із фізичної культури, хоча на даний час є чимало можливостей ознайомлювати дітей з оздоровчим впливом різних природних факторів, проводити рухливі ігри, де діти імітують тварин, або психогімнастику, де вони «перетворюються» на рослини. На нашу думку, це свідчить про низький інтерес більшості вихователів до сучасної методичної і наукової літератури.

Однією з умов успішного здійснення екологічного виховання дітей дошкільного віку називають єдність позиції закладу дошкільної освіти і сім'ї в цьому питанні. Це вимагає від вихователів взаємодії з батьками, знання про ситуацію та ставлення родини вихованців до різних питань екологічної освіти. Тому в ході дослідження було проведено також анкетування для батьків.

Проаналізувавши його результати, ми з'ясували, що майже у кожній родині є домашні улюбленці. Та лише 35% батьків розуміють, як важливо залучати дітей до догляду за тваринами, адже саме в цей період життя закладаються основи відповідальності та самостійності. На запитання, чи є кімнатні рослини вдома, більшість (63 %) респондентів відповіли позитивно, але доручення своїм дітям з догляду за ними дають тільки 12% батьків, всі інші вважають, що діти ще занадто малі для цього і можуть лише нашкодити рослинам. Відповіді на запитання «Чи буваєте ви з дитиною на природі? Якщо так, то де?» були майже однакові. 78% батьків разом з дітьми відвідують парк переважно з метою вигуляти домашнього улюбленця, пояснюючи це браком часу для частих поїздки на природу; 19 % дорослих, окрім парку, бувають з дітьми в лісі та біля річки, щоб помилуватися природою та відпочити з рідними на пікніку; лише 3% батьків беруть своїх дітей на відпочинок в гори. На питання «Де дитина зазвичай проводить літо?» 23% батьків відповіли, що вдома, 37 % відправляють у село до родичів, і 40 % беруть з собою на відпочинок до моря. Слід зазначити, що для дітей невеликих міст та сіл контакти з природним довкіллям є повсякденними, хоча найчастіше не використовуються дорослими як можливість виховної та розвивальної роботи.

Всі батьки згодні, щоб їх дітей залучали до спілкування з природою в закладі дошкільної освіти, але 59 % з них пояснили, що не мають вільного часу на те, щоб отримані знання дітей закріплювати вдома після важкого робочого дня. Пропозиції щодо організації екологічної освіти в закладі дошкільної освіти змогли обґрунтувати лише 27 % батьків, всі інші зійшлися на думці, що мають недостатню теоретичну і методичну базу з цього питання, тому мови щодо надання рекомендацій вихователю не може бути.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Загалом, проведене дослідження дозволило виділити проблеми, що стоять перед вихователями закладів дошкільної освіти в процесі екологічного виховання дітей. Перша – недостатня обізнаність педагогів з понятійним апаратом екології як науки, і зокрема, феномену екологічної культури; досить вузьке розуміння цілей та завдань екологічного виховання дошкільників; недостатня методична підготовка з точки зору дотримання принципів системності та інтегративності в цьому напрямку дошкільної освіти. У освітньому процесі закладу природа використовується як засіб розумового і естетичного розвитку дітей, що є позитивною тенденцією, однак залишається майже без уваги аксіологічний аспект виховного процесу, який, на нашу думку, є ключовим у формуванні екологічної свідомості. Серед методів екологічного виховання переважають вербальні й такі, що забезпечують безпосередню взаємодію з природою, але часто педагоги в ході їх застосування втрачають можливості виховного впливу на дошкільників, особливо при можливому поєднанні різних видів діяльності та сфер знань. Також не надто активно в практику освітнього процесу входять нові форми й засоби екологічного виховання, такі як подорожі екологічною стежиною, читання екологічних казок, фізичні вправи та рухливі ігри, психогімнастика, художня й музична творчість та інші. З іншого боку, батьки дітей не допомагають у продовженні освітнього процесу вдома і закріпленні його результатів, хоча мають багато можливостей для цього.

Названі причини призводять до того, що більшість вихователів закладу відчують труднощі у здійсненні екологічного виховання дітей. У старших дошкільників є необхідні передумови формування екологічної культури, їм доступне розуміння різнобічних цінностей природи, вони вміють виразити свої емоції від спілкування з природою у творчій діяльності, знають правила поведінки. Проте їхнє ставлення до природи має обмежену – естетичну або прагматичну мотивацію, і проникнення екологічного змісту в різні напрямки освітнього процесу забезпечить успішне формування екологічної культури вихованців. Виховання ціннісного ставлення до природи в умовах закладу дошкільної освіти майже не підтримується батьками. За результатами дослідження, батьки потребують теоретичної і методичної допомоги педагогів з цього питання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Вашак О. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки. *Педагогічні науки*. 2009. № 2. С. 49–54.
- Волкова В. А., Барсук С. О. Педагогічні умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2017. Т. 2, № 75. С. 11–15.
- Грановська Т. Роль вихователя у формуванні екологічної свідомості дітей дошкільного віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 129–132.
- Курняк Л. М. Екологічна культура: поняття та формування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2015. № 10. С. 48–51.
- Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог. Київ : Слово, 2009. 400 с.
- Лісовська Т. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (53). С. 101–108.
- Найда Р. Г. До проблеми формування життєвої компетентності дитини в дошкільному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2 (84). С. 86–90.
- Науменко Т. С. Психолого-педагогічні механізми сприймання авторських казок природознавчого змісту дітьми старшого дошкільного віку в контексті екологічного виховання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2012. № 5. С. 117–121.
- Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. № 1 (40). С. 99–102.

REFERENCES

- Chahovets, A. (2015). Suchasna profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. Teoretychnyi aspekt [Modern professional training of future preschool teachers. Theoretical aspect]. *Obrii [Horizons]*, 1(40), 99-102 [in Ukrainian].

- Hranovska, T. (2013). Rol vykhovatelya u formuvanni ekolohichnoi svidomosti ditei doshkilnogo viku [The role of the teacher in shaping the ecological consciousness of preschool children]. *Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 5, 129-132 [in Ukrainian].
- Kurniak, L. M. (2015). Ekolohichna kultura: poniattia ta formuvannia [Ecological culture: concepts and formation]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina» [Collection of Scientific Papers of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of University "Ukraine"]*, 10, 48-51 [in Ukrainian].
- Lisovska, T. (2016). Problema profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [The Problem of Professional Training of Future Specialists in Preschool Education in Higher Educational Institutions]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriya Pedagogichni nauky [Scientific Bulletin of VO Sukhomlynsky National University. Series Pedagogical Sciences]*, 2(53), 101-108 [in Ukrainian].
- Lysenko, N. V. (2009). *Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity: doshkilnyk-pedahoh [Theory and practice of environmental education: preschool teacher]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Naida, R. H. (2016). Do problemy formuvannia zhyttievoi kompetentnosti dytyny v doshkilnomu zakladi [To the problem of forming the child's vital competence in preschool institution]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2(84), 86-90 [in Ukrainian].
- Naumenko, T. S. (2012). Psykholoho-pedahohichni mekhanizmy sprymannia avtorskykh kazok pryrodoznavchoho zmistu ditny starshoho doshkilnogo viku v konteksti ekolohichnoho vykhovannia [Psychological and pedagogical mechanisms of perception of copyright fairy tales of children of older preschool age in the context of ecological education]. *Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 5, 117-121 [in Ukrainian].
- Vashak, O. (2009). Pidhotovka maibutnykh vykhovatelyv do ekolohichnoho vykhovannia doshkilnykiv na zasadakh etnopedahohiky [Preparation of future educators for ecological education of preschool children on the basis of ethnopedagogy]. *Pedagogical Sciences*, 2, 49-54 [in Ukrainian].
- Volkova, V. A., & Barsuk, S. O. (2017). Pedagogichni umovy ekolohichnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnogo viku [Pedagogical conditions of ecological education of preschool children]. *Collection of scientific works "Pedagogical sciences"*, 2(75), 11-15 [in Ukrainian].

OLENA HAVRYLO

Place of work: Sumy A. S. Makarenko Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: leih972@gmail.com

PROBLEMS OF THE PRESCHOOL TEACHERS' AND PARENTS' PREPAREDNESS TO ENJOYMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

The article presents the results of the study of pedagogical readiness of the teachers of pre-school educational institutions to conduct ecological upbringing of children. The first problem is the insufficient definition of entrepreneurship of the ecological culture by the educators. The other side of the problem is their limited knowledge of current developments in the environmental education of preschoolers. And few educators carry out environmental education in the system, combining it with other spheres of knowledge. During the acquaintance of the children with nature attention is paid to their mental and aesthetic development, but the axiological aspect remains aside. A positive trend is the using of methods of direct contact with nature among the tools; literature and art works as well. The preschoolers work at the kindergarten land plot, in the corner of wildlife. Also, natural objects predominate as a means of education. However, during receiving the knowledge children do not always have a well-established nature-based behavior, and educators do not use the opportunity to give a good example of it. Small number of the teachers work with ecological tales and the creativity of children. At the same time, parents rarely continue the process of environmental education at home, motivated by lack of time and methodological knowledge and skills. Children aren't trust care for animals and plants. As a conclusion it is necessary to raise the ecological culture of educators, who should cooperate with the parents of pupils in this area of activity.

Key words: environmental education; ecological culture; preschool education; preschool teachers; pre-school education institution; cooperation with parents.

Одержано 05.09.2019

УДК 374(091)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196621>

ВАЛЕНТИНА ДВІЖОНА

ORCID: 0000-0002-0315-4406

(Київ)

Place of work: Preshov, University

Country: Ukraine

Email: valen.tina79@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ МОТОРНОГО ТА КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

У ході викладу матеріалів статті висвітлену проблему моторного та когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з моторною алалією, що набула пріоритетного значення на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі. Це пов'язано із збільшенням кількості дітей з різноманітними мовленнєвими порушеннями, які впливають на рівень засвоєння дитиною навчального матеріалу.

У статті детально описано структуру дефекту при алалії, яка характеризується нерівномірністю вербальних і невербальних порушень, що ускладнює розвиток мовлення, які труднощі долають діти з моторною алалією при оволодінні навичками письма, орієнтування в оточуючому просторі. Також у статті робиться акцент на різноманітні порушення самоорганізації, які негативно впливають на процес і результати мислення. І, як висновок, – необхідність орієнтації на індивідуалізацію навчального процесу з урахуванням особливостей моторного та когнітивного розвитку дитини з моторною алалією.

Ключові слова: онтогенез; дизонтогенез; розвиток моторики; когнітивний розвиток; моторна алалія.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Серед різноманітних мовленнєвих порушень в дитячому віці найбільшу складність для діагностики та корекційної роботи представляє моторна алалія. Під моторною алалією більшість авторів розуміє системний недорозвиток мовлення, що викликаний пошкодженням мовних зон в домовленнєвому періоді. Так, за визначенням В. Ковшикова, експресивна (моторна алалія) це патологічне засвоєння в онтогенезі одиниць мовлення і особливо – правил його функціонування, що в процесі породження мовлення проявляється в неможливості або неправильності відтворення всіх або частини мовних операцій (семантичних, лексичних, синтаксичних, морфологічних, фонематичних) (Ковшиков, 2006).

Алалія як нозологічна одиниця характеризується порушення всіх компонентів мовлення: семантичного, лексичного, синтаксичного, морфологічного і фонематичного.

Також потрібно брати до уваги той факт, що за останніми даними офіційної статистики відбувається зростання кількості дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. Фахівці у галузі корекційної освіти та логопедії фіксують як зміну кількості дітей з мовленнєвими вадами, так і форми патологій розвитку мовлення (гіперактивність, ураження мозку тощо).

Разом з тим механізм алалії на даний час все ще вивчений не в повному обсязі. Представники різних напрямків у вивченні алалії сходяться в тому, що в основі цієї мовної патології лежить органічна недостатність мозку. При цьому одні дослідники дану мовну патологію пов'язують з патологією моторики, інші – з вибірковою недостатністю в оволодінні мовою як своєрідною знаковою системою. На сучасному етапі розвитку логопедії, медицини, логопсихології, нейролінгвістики виникає необхідність уточнення деяких положень, що стосуються патогенезу та структури мовних відхилень при моторній алалії.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В багатьох дослідженнях фахівцями в галузі спеціальної педагогіки, логопедії та психології проаналізовано різні аспекти мовленнєвої діяльності дітей з мовними патологіями, в тому числі і з алалією.

Так, пізній розвиток експресивного мовлення при алалії відмічають у своїх дослідженнях В. Ковшиков, Р. Левіна, В. Орфінська, О.Усанова.

Р. Белова-Давид та Н. Трауготт в свої роботах детально описали особливості фонетико-фонематичної сторони мовлення при моторній алалії, яке характеризується порушенням артикуляційної моторики та зниженням слухового контролю за довільним мовленням.

Р.Е. Левіна та О. Н. Усанова за результатами своїх досліджень прийшли до висновку про наявність розладів слухового та зорового сприйняття, нестійкості уваги, порушення слухової та зорової пам'яті у дітей з тяжкими мовленнєвими патологіями.

В. А. Ковшиков у власних дослідженнях вказує на недоліки керування фонемною системою, які проявляються в пропусках, замінах перестановках звуків.

Авторами відмічається, що структура дефекту при алалії характеризується нерівномірністю вербальних і невербальних порушень, що ускладнює розвиток мовлення. В сучасній літературі підходи щодо подолання алалії з врахуванням психолого-педагогічного та нейропсихологічного аналізу структури дефекту описані в недостатній кількості. Це приводить до розуміння необхідності проведення дослідження щодо встановлення особливостей порушень психомоторного та когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з моторною алалією.

Мета статті – на основі медичних, педагогічних вітчизняних та закордонних джерел висвітлити особливості моторного та когнітивного розвитку дітей з моторною алалією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моторна алалія – явище досить неоднорідне, тому існує необхідність її класифікувати.

Так, ряд авторів, виділяють алалію функціональну та органічну. А. Лібман виділяє такі форми алалій: моторна, сенсомоторна, змішані випадки. Р. Левіна класифікує алалію відповідно до порушення: 1) фонематичного слуху; 2) рухової сфери; 3) зорового сприйняття; 4) психічної активності. В. Орфінська наголошує на існуванні трьох форм алалій, які пов'язані з порушеннями: мовно рухового аналізатора, рухового аналізатора, слухового та мовно рухового аналізаторів. У своїх дослідженнях Є. Соботович виділила алалії з переважним порушенням синтагматичних та парадигматичних систем мови дітей з моторною алалією (Соботович, 2003).

Дослідження механізму моторної алалії привели до висновку про наявність порушень в організації і диференціації мовних рухів, тобто основним симптомом порушення артикуляційної моторики при алалії є апраксія (Трауготт, 1940; Лурия, 1975).

Цікавим є той факт, що ще В. Бехтерев у своїх дослідженнях прийшов до висновку про тісний зв'язок руки і мови. Наявність зв'язку між моторикою пальців та розвитком мовленнєвої функції у свої дослідженнях підтвердили А. Анаткова-Фоміна, М. Кольцова, Є. Ісеніна. В ході цих досліджень було встановлено, що у переважної більшості дітей з недорозвитком мовлення пальці малорухомі, рухи відрізняються неузгодженістю. Це пов'язано з тим, що мовлення, як частина загальної моторики, формується на основі дозрівання

мовно-рухової функціональної системи. Процеси розвитку мови і моторики тісно взаємопов'язані та залежать багато в чому від функціонування лобних відділень мозку. В межах проведених досліджень обстежувалася психомоторика старших дошкільників з недорозвитком мовлення (за допомогою тестів Озерецького), в ході яких було з'ясовано, що виконання дітьми багатьох тестових завдань викликає у них певні труднощі. Були виявлені неточність рухів, труднощі у відтворенні поз руки і пальців, особливо складно дітям було виконати поперемінні та довільні рухи. Чітко прослідковувалися порушення послідовності елементів дій, пропускалися їх складові частини (Бехтерев, 1994; Кольцова, 1973). Аналогічні особливості рухової пам'яті виділили у своїх дослідженнях Г. Чірка і Т. Філічева (2004).

Недостатній рівень розвитку моторики зокрема несприятливо позначається на розвитку образотворчих здібностей дітей, проявляючись в труднощах при зображенні простих ліній, виконанні дрібних деталей малюнка, що в подальшому може проявитися труднощами в оволодінні письмом.

Таким чином, специфічні прояви порушень загальної, дрібної та артикуляційної моторики дошкільників з недорозвитком мовлення спостерігаються на всіх рівнях організації рухів.

Що ж стосується психічного розвитку дітей з мовленнєвими патологіями, то він характеризується нерівномірністю когнітивного та мовленнєвого розвитку протягом всього періоду дитинства.

На сучасному етапі розвитку науки, проблемами психічного дизонтогенезу займаються різні фахівці: психіатри, корекційні педагоги, психологи. Багато спеціалістів відмічають поєднання порушень пізнавальної та мовної діяльності у дітей з важкими порушеннями мовлення. Як правило, в них відмічається кореляція між ступенем вираженості патологій мовлення та пізнавальною активністю.

Перший системний аналіз особливостей пізнавальних процесів у немовленнєвих дітей з алалією був проведений Р. Левіною. Вона відмічала, що при алалії спостерігається несформованість сенсорних функцій: розлади слухового та зорового сприйняття, ритмічних відчуттів, нестійкість уваги, порушення оптико-просторового праксису, зорової та слухової пам'яті, мислення (Левина, 1977).

Л. Цветкова в ході своїх досліджень встановила, що зорове сприйняття дошкільників з недорозвитком мовлення відстає в розвитку та характеризується недостатньою сформованістю цілісного образу предмету. Ще одне її спостереження полягає в тому, що діти даної категорії відрізняються від однолітків з нормою розвитку як по об'єму зорового сприйняття предметів так і по стійкості зорових уявлень (Цветкова, 1995).

Є. Мастюкова відмічає, що велика кількість дітей з алалією виявляється не готовою до оволодіння навичками письма, має труднощі в диференціації понять «праворуч», «ліворуч», складнощі виділення структурних елементів, дрібних деталей, спостерігаються труднощі орієнтування у власному тілі, оточуючому просторі, спостерігається знижена швидкість виконання перцептивних операцій орієнтовно-дослідницької діяльності (Мастюкова, 1997).

Для дошкільників з недорозвитком мовлення характерною рисою є низький рівень розвитку основних властивостей уваги. Відмічається недостатня його стійкість, періодичні коливання, обмежені можливості розподілення. У дітей з дефіцитом уваги є складнощі з відновленням порядку розташування предметів після їх перестановки, вони не помічають неточностей в малюнках, не завжди виділяють предмети або слова за заданою ознакою. Очевидною є недостатня цілеспрямованість діяльності, її імпульсивність або інертність. Також була виявлена схильність до репродуктивного типу діяльності, несформованість всіх видів контролю, особливо упереджувачого та поточного. Внаслідок цього в дітей виникають значні труднощі при виконанні завдань шкільної програми, вони не можуть сприймати інформацію в повному обсязі без наглядної підтримки (Гаркуша, 1983).

Спостерігаються різноманітні і не завжди пов'язані з органічними ураженнями головного мозку порушення пам'яті. Вираженість порушень пам'яті у дітей з алалією, корелюється з тяжкістю та характером органічних порушень (Мастюкова, 1997). Крім того, було встановлено залежність вербальної пам'яті від ступеня та характеру мовленнєвої патології. Дефіцит короточасної пам'яті описується закордонними авторами. Вони відмічають її порушення при перевтомі, невротичних станах, загальній астенизації в результаті перенесених інфекцій. Вчені дійшли висновку, що діти з недорозвитком мовлення мають знижений об'єм зорової та тактильної пам'яті, погано сприймають мовні ритми, важко сприймають зорово-просторові співвідношення, мають труднощі з розпізнаванням накладених і вписаних одне в одне зображень. У всіх обстежених дітей виявлено недостатність оптико-просторового гнозису. У дітей з алалією об'єм словесної пам'яті значно нижчий об'єму зорової. Дошкільники часто забувають складні інструкції, пропускають деякі їх елементи, міняють послідовність запропонованих завдань, повільніше орієнтуються в умовах задачі. Діти краще запам'ятовують емоційно яскраві враження на мимовільному рівні, також переважає механічна наглядно-образна пам'ять (Сапон, 2006).

Що стосується взаємозв'язку стану мислення та рівня мовленнєвого розвитку, то тут існують суперечливі думки. Відповідно до найбільш розповсюдженої точки зору, обґрунтованої Р. Левіною та іншими вченими (Б. Гріншпун, С. Шаховською), в структурі інтелектуальної недостатності в дітей з важкими мовленнєвими патологіями виділяється вторинний недорозвиток мислення (Гріншпун, 1988; Шаховская, 1997). В роботах дитячих психіатрів досліджуються питання взаємозв'язку між мовленнєвою патологією та загальним психічним розвитком дитини, що теж підтверджує дане припущення (Мастюкова, 1997; Белова-Давид, 1973).

Ряд авторів встановили специфічні особливості мислення даної категорії дошкільників. Незважаючи на наявність в цих дітей передумов для оволодіння аналітичними операціями, діти відстають в розвитку словесно-логічного мислення, виникають значні труднощі при оволодінні операціями аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення (Корнев, 2006; Усанова, 1982).

У дітей з моторною алалією відмічаються також особливості просторового мислення, діти набагато більше часу, ніж однолітки з нормою розвитку, витрачають на виконання завдань, пов'язаних з обертанням предметів. У них спостерігається дефіцит слухової обробки інформації, порядкової лічби, затримка в оволодінні кількісними операціями (Сапон, 2006).

Аналізуючи особливості розвитку дітей з моторною алалією, Є. Соботович приходять до висновку, що в структурі дефекту домінує сповільнення темпу формування психічних процесів. Для дітей з цією мовленнєвою патологією характерною є недостатня гнучкість та динамічність мислення, більш уповільнений темп засвоєння закономірностей (Соботович, 2003).

Дослідження, проведені В. Ковшиковим та Ю. Елькіним вказали на наявність у дітей з моторною алалією різноманітних порушень самоорганізації, які також негативно впливали на процес і результати мислення. Ці порушення переважно охоплювали емоційно-вольову та мотиваційну сфери та найчастіше проявлялися в психофізичній розгальмованості, рідше – в загальмованості, а також у відсутності інтересу до завдань. Діти тривалий час не включалися в проблемну ситуацію, або навпаки, дуже швидко приступали до її виконання, при цьому оцінювали ситуацію поверхнево, не вникаючи в її суть, при виконанні часто відволікалися. Велика кількість дітей під час експерименту відмовлялася працювати через відсутність цікавості до завдання. Коли ж експериментатор впорядковував поведінку дітей, відповідно створюючи психологічні умови для протікання процесу мислення, вони переважно вирішували проблемні ситуації. Отже, можна стверджувати, що на процес і результати мислення впливає недостатність самоорганізації психічної діяльності (Ковшиков, & Элькин, 1980).

Таким чином, в питанні побудови навчального процесу для дітей з моторною алалією, слід дотримуватися певних алгоритмів: її слід розпочинати з формування психологічних передумов для розвитку мовленнєвої діяльності, розвитку загальної і мовленнєвої моторики, формування ігрової діяльності, корекції зорового, слухового, тактильного сприйняття.

Починаючи роботу з дитиною з моторною алалією, педагог повинен з'ясувати, чим вона цікавиться, до чого має хист, визначити «сильні» сторони дитини. Необхідно поспостерігати, чи намагається дитина говорити, які умови гальмують, а які стимулюють мовлення. Тільки після здійснення педагогічної діагностики можна приступати до системної роботи.

Тобто мова йде про індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу. Ще Л. Виготським були розроблені методологічні принципи організації індивідуалізованої корекційно-педагогічної допомоги дітям з особливостями розвитку. Розв'язуючи цю проблему, вчений орієнтувався на особистість дитини з врахуванням її минулого досвіду, її особливостей та перспектив. Описуючи механізм навчання, Л. Виготський виділяв особливу умовою дотримання оптимальної дистанції між вимогами до дитини та її актуальним рівнем інтелекту, зоною її найближчого розвитку. Це є, на думку вченого, визначальною психологічною детермінантою побудови навчального процесу, орієнтованого на розвиток дитини (Виготський, 1999).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Одним з головних напрямків розвитку сучасної освіти є напрямок, орієнтований на індивідуалізацію навчання з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини. При цьому особливу увагу потрібно приділяти дітям, які потребують додаткового корекційно-педагогічного впливу, особливо враховуючи той факт, що кількість дітей з мовленнєвими патологіями щороку зростає.

Наразі в спеціальній літературі представлено досить небагато підходів по подоланню моторної алалії з урахуванням клінічного та психолого-педагогічного аналізу структури дефекту. В процесі визначення напрямків і змісту корекційної та логопедичної роботи також не завжди враховується варіативність моторних та когнітивних порушень. Це приводить до розуміння необхідності продовжувати наукові дослідження з означеної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с тяжелыми формами недоразвития речи : автореф. дис. ... мед. наук. Москва, 1973. 16 с.
- Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. Москва : Наука, 1994. 398 с.
- Виготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
- Гаркуша Ю.Ф. Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией. *Дефектология*. 1983. № 4. С. 23–24.
- Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. *Дефектология*. 1988. № 3. С. 81–84.
- Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. Санкт-Петербург : Каро, 2006. 304 с.
- Ковшиков В. А., Элькин Ю. А. К вопросу мышления у детей с моторной алалией. *Дефектология*. 1980. № 2. С. 14–22.
- Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка. Москва : Педагогика. 1973. 143 с.
- Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург : Речь. 2006. 380 с.
- Левина Р.Е. Свойства личности и овладение речью в норме и патологии. Москва : Академия, 1977. 218 с.
- Лурия А. Р. Речь и мышление: материалы к курсу лекций по общей психологии. Москва : МГУ. 1975. 120 с.
- Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Москва : Владос, 1997. 304 с.
- Орфинская В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основании лингвистической классификации форм алалии. Логопедия. Москва : Владос, 2003. 280 с.
- Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). Москва : Классик стиль, 2003. 160 с.

- Трауготт Н. Н. Расстройства речи в детском возрасте : в 4 т. Ленинград : Каргоиздат, 1940. Т. 4. С. 70–103.
- Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи: обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. Москва : Просвещение, 1982. 142 с.
- Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. Москва : Айрис пресс, 2004. 204 с.
- Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. Москва : Просвещение, 1995. 304 с.
- Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи. Москва : Экономика, 1997. 250 с.
- Canon C. Implementing research practices. *The high school journal*. 2006. № 4. P. 8–13.

REFERENCES

- Belova-David, R. A. (1973). *Klinicheskie osobennosti detei doshkol'nogo vozrasta s tyazhelymi formami nedorazvitiya rechi [Clinical features of preschool children with severe forms of speech underdevelopment]*. (Extended abstract of MedD dissertation). Moskva [in Russian].
- Bekhterev, V. M. (1994). *Izbrannye raboty po sotsial'noi psikhologii [Selected Works on Social Psychology]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Vygotskii, L. S. (1999). *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moskva: Pedagogika-Press [in Russian].
- Garkusha, Yu.F. (1983). Opyt razvitiya proizvol'nogo vnimaniya u detei s motornoj alaliei [Experience in the development of voluntary attention in children with motor alalia]. *Defektologiya [Defectology]*, 4, 23-24 [in Russian].
- Grinshpun, B. M. (1988). Razvitie kommunikativnykh umenii u doshkol'nikov v protsesse logopedicheskoj raboty nad svyaznoi rech'yu [The development of communicative skills in preschoolers in the process of speech therapy work on coherent speech]. *Defektologiya [Defectology]*, 3, 81-84 [in Russian].
- Kovshikov, V. A. (2006). *Ekspressivnaya alaliya i metody ee preodoleniya [Expressive alalia and methods for overcoming it]*. Sankt-Peterburg: Karo [in Russian].
- Kovshikov, V. A., & El'kin, Yu. A. (1980). K voprosu myshleniya u detei s motornoj alaliei [On the issue of thinking in children with motor alalia]. *Defektologiya [Defectology]*, 2, 14-22 [in Russian].
- Kol'tsova, M. M. (1973). *Dvigatel'naya aktivnost' i razvitie funktsii mozga rebenka: rol' dvigatel'nogo analizatora v formirovanii vysshei nervnoj deyatel'nosti rebenka [Motor activity and development of the brain functions of the child: the role of the motor analyzer in the formation of the higher nervous activity of the child]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Kornev, A. N. (2006). *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty [The basics of children's logopathology: clinical and psychological aspects]*. Sankt-Peterburg: Rech' [in Russian].
- Levina, R. E. (1977). *Svoistva lichnosti i ovladenie rech'yu v norme i patologii [Personality traits and mastery of speech in norm and pathology]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
- Luriya, A. R. (1975). *Rech' i myshlenie: materialy k kursu lektsii po obshchej psikhologii [Speech and thinking: materials for a course of lectures on general psychology]*. Moskva: MGU [in Russian].
- Mastyukova, E. M. (1997). *Lechebnaya pedagogika (rannii i doshkol'nyi vozrast): sovety pedagogam i roditelyam po podgotovke k obucheniju detei s osobymi problemami v razvitii [Therapeutic pedagogy (early and preschool age): advice for teachers and parents on preparing for teaching children with special developmental problems]*. Moskva: Vados [in Russian].
- Orfinskaya, V. K. (2003). *Printsipy postroeniya differentsirovannoi metodiki obucheniya alalikov na osnovanii lingvisticheskoj klassifikatsii form alalii. Logopediya [The principles of constructing a differentiated methodology for teaching alaliki on the basis of the linguistic classification of forms of alalia. Speech therapy]*. Moskva: Vados [in Russian].
- Sobotovich, E. F. (2003). *Rechevoe nedorazvitie u detei i puti ego korrektsii (diti s narusheniem intellekta i motornoj alaliei) [Speech underdevelopment in children and ways of its correction (children with impaired intelligence and motor alalia)]*. Moskva: Klassik stil' [in Russian].
- Traugott, N. N. (1940). *Rasstroistva rechi v detskom vozraste [Speech disorders in childhood]* (T. 4, pp. 70-103). Leningrad: Kar-goizdat [in Russian].
- Usanova, O. N. (1982). *Osobennosti neverbal'nogo intellekta pri nedorazviti rechi: obuchenie i vospitanie doshkol'nikov s narusheniyami rechi [Features of non-verbal intelligence in speech underdevelopment: training and education of preschoolers with impaired rechi]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Filicheva, T. B., & Chirkina, G. V. (2004). *Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detei doshkol'nogo vozrasta [Elimination of general underdevelopment of speech in preschool children]*. Moskva: Airis press [in Russian].
- Tsvetkova, L. S. (1995). *Mozg i intellekt: narushenie i vosstanovlenie intellektual'noi deyatel'nosti [Brain and intelligence: violation and restoration of intellectual activity]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Shakhovskaya, S. N. (1997). *Razvitie slovary v sisteme raboty pri obshchem nedorazviti rechi [The development of the dictionary in the system of work with a general underdevelopment of speech]*. Moskva: Ekonomika [in Russian].
- Canon, C. (2006). Implementing research practices. *The high school journal*, 4, 8-13.

VALENTYNA DVIZHONA

Place of work: Preshov, University

Country: Ukraine

Email: valen.tina79@ukr.net

CHARACTERISTICS OF MOTOR AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH MOTOR ALALIA

During the presentation of the article the problem of motor and cognitive development of preschool children with motor alalia was highlighted, which has become a priority at the current stage of development of inclusive education in Ukraine and in the world. This is due to the increase in the number of children with various speech disorders that have a significant impact on the child's learning.

The article contains a detailed description of the defect structure in motor alalia, which is characterized by unevenness of verbal and nonverbal disorders, which makes the development of speech more complex, what kind of difficulties children with motor alalia overcome when acquiring basic skills in writing, learning spatial orientation. The article also focuses on various dysfunctions of self-organization that have a negative impact on the processes and outcomes of thinking. And, as a result - the need to focus on individualization of the learning process, taking into account the features of motor and cognitive development of a child with motor alalia.

Key words: ontogenesis; dysontogenesis; motor development; cognitive development; motor alalia.

Одержано 03.09.2019

УДК 373.2.016:81'233]:791.228
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196626>

ЛІЛІЯ ЗІМАКОВА

ORCID: 0000-0001-8066-5181

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: lilyazimakova1976@gmail.com

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті розглянуто важливу проблему сучасної дошкільної освіти – комунікативно-мовленнєвий розвиток старших дошкільників. Цей віковий період є важливим у формуванні особистості в цілому та підготовці дитини до школи. Суттєві зміни відбуваються в онтогенезі спілкування старшого дошкільника – інші мотиви та форми спілкування, складні мовленнєві конструкції для комунікації, інтерес до соціального оточення, світу людських проблем, становлення емоційного інтелекту тощо. Автором уточнено сутність поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток старших дошкільників».

Важливим засобом комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників визначено мультиплікаційні фільми; з'ясовано психолого-педагогічний потенціал мультфільмів (дидактичний, виховний, розвивальний, психотерапевтичний, культурно-історичний, полікультурний тощо); подано умовну їх класифікацію (дидактичні, пізнавальні, інтерактивні, виховні соціально-комунікативні, розважальні, ознайомлювальні, проблемні тощо).

Автор розглядає міжособистісну комунікацію у вигляді моделей комунікативно-мовленнєвої взаємодії, пропонує використовувати моделювання у пізнанні дошкільників різних ситуацій спілкування у системі «людина-людина», а саме: дитина-дорослий; діти-дорослі; дитина-дитина; діти-однолітки й малюки. Одночасно автор яскраво демонструє насиченість сучасних мультиплікаційних фільмів соціально-комунікативного змісту різноманітними моделями комунікативно-мовленнєвої взаємодії, з якими необхідно ознайомити старших дошкільників.

Описано технологічні засади використання мультиплікаційних фільмів у комунікативно-мовленнєвому розвитку старших дошкільників. Автор презентує концептуальні засади авторської програми «Мульт_Ком_Мод» та дидактичні засоби її впровадження в практику закладу дошкільної освіти: педагогічні умови (збагачення змісту освітнього процесу ЗДО мультиплікаційними фільмами; інтегрований підхід до організації сприймання моделей; максимальний творчо-ігровий характер роботи; освіченість батьків з питань комунікативно-мовленнєвого розвитку), форми, методи та прийоми. Інтегровані заняття або інтегровані дні проходили за етапами – пропедевтичним, переглядовим, рефлексивним (за Н. Гавриш, К. Крутій), кожен з яких мав певну мету та відповідні дидактичні засоби її досягнення.

Технологічна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти у комунікативно-мовленнєвому розвитку старших дошкільників засобами мультиплікації сприятиме досягненню якісних результатів та ефективному просуванню в професійній діяльності.

Ключові слова: старший дошкільник; комунікативно-мовленнєвий розвиток; мультиплікація; технологія; моделювання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні створено особливий вид інформаційного простору – медіапростір, що обумовлює взаємодію людини зі світом. Деякі медійні продукти витісняють живе спілкування. Дорослим потрібно навчитися використовувати медіапродукти, зокрема, мультиплікаційні фільми у комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей. Дитина старшого дошкільного віку виявляє гостру необхідність щоденного спілкування з дорослими та дітьми. Позитивні результати такої взаємодії будуть проявлятися лише тоді, коли у неї буде сформована комунікативно-мовленнєва компетенція.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дбаючи про формування мовленнєвої компетенції старшого дошкільника, необхідно акцентувати увагу на опануванні способами передачі інформації, сприйнятті співрозмовника та взаємодії з ним – комунікацією. Про це красномовно свідчать наукові праці А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожця, Л. Калмакової, М. Лісіної, І. Луценко, Т. Піроженко, Л. Тур та ін.

Інформацію з навколишнього світу дитина здатна сприймати переважно лише у вигляді образів, з яких у подальшому формується її власна модель довкілля. Одним із сучасних засобів моделювання комунікативно-мовленнєвої взаємодії дітей дошкільного віку з іншими суб'єктами є мультфільми. Пошуком засобів інтелектуально-мовленнєвого та образно-мовленнєвого розвитку дошкільників займається велика когорта вітчизняних та зарубіжних педагогів, які визнають мультиплікаційні фільми як потужний засіб формування картини світу, інтелектуально-мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дошкільника. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблематику питання впливу мультфільмів на особистість дошкільника було досліджено вченими О. Араптановою, М. Аромаштам, А. Богуш, А. Допірою, А. Дрозд, В. Коротовою, В. Краєвським, К. Крутій, Б. Лихачовим, І. Лернер, А. Немирич, Н. Северенчук, М. Сітцевою, Л. Чорною, І. Шульгою та ін. Сучасним дорослим – батькам та педагогам – необхідно навчитися використовувати мультфільми як потужний розвивальний засіб.

Мета статті – висвітлити та схарактеризувати технологічний підхід до використання мультиплікації у комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільників в умовах ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Винаходом кінематографічного мистецтва ХХ століття стали мультиплікаційні (анімаційні) фільми, які створювалися методом покадрової зйомки послідовних фаз руху мальованих або об'ємних картинок. Анімація не полишає байдужими багатьох дорослих і полонить душі всіх дітей цивілізованого світу.

Мультфільм – невід'ємна частина дозвілля сучасних дітей. Викликаючи спектр емоцій, вони спонукають до роздумів, висловлення власних суджень та міркувань. Мультфільм має всеохоплюючий вплив на становлення особистості дошкільника, зокрема: дидактичний, виховний, розвивальний, психотерапевтичний, культурно-історичний, полікультурний тощо. На основі аналізу філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної літератури та медійного контенту ми уклали класифікацію мультфільмів, а саме: 1) дидактичні («Уроки тітоньки Сови»); 2) пізнавальні («Фіксики», «Смішарики»); 3) інтерактивні («Даша-мандрівниця»); 4) виховні («Просто так»), 5) соціально-комунікативні («Думками навиворіт»); 6) розважальні; 7) ознайомлювальні; 8) проблемні. Ця класифікація є умовною і може бути доповнена.

Сучасні образні, яскраві та видовищні мультфільми близькі за своїми розвивальними можливостями до казок, ігор і живого спілкування. На нашу думку, деякі мультфільми можна об'єднати в окрему групу – комунікативно-мовленнєві, які завдяки гостросоціальним сюжетам, харизматичним героям, сучасній психолінгвістиці, динамізму викликають певні емоції: радість, сміх, сум, співчуття героям тощо, а також спонукають до роздумів, висловлення власних суджень, міркувань, наслідування мовленнєвої поведінки у відповідних ситуаціях спілкування – моделях комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Дитина, сприймаючи семантичне поле мультиплікаційного фільму, висловлює власне бачення характерів його персонажів, оцінює їхні дії, фантазує – ставить себе на місце героя, ділиться своїми враженнями з іншими, висловлює власні коментарі щодо побаченого і пережитого.

Ключовим поняттям нашого педагогічного дослідження є комунікативно-мовленнєвий розвиток старших дошкільників, який ми інтерпретуємо як поступальний багаторівневий процес якісних змін, що відбувається на засадах соціальних, когнітивних, мовленнєвих особливостей дошкільника, специфіки його взаємодії з дорослими та дітьми і забезпечує функціонування дитини в соціумі за умови позитивно налаштованих учасників спілкування, що прагнуть до взаємодії зі співрозмовником.

Одним із способів пізнання навколишньої дійсності є моделювання. Сучасний мультфільм насичений різноманітними моделями комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Спираючись на дослідження Т. Піроженко та І. Луценко, ми виявили такі моделі взаємодії у системі «людина-людина», а саме: дитина-дорослий; діти-дорослі; дитина-дитина; діти-однорічні й малюки.

Розглянемо модель комунікативно-мовленнєвої взаємодії «дитина – дорослий» у сучасному мультфільмі «Думками навиворіт» (США, 2015) з відповідним репертуаром мовних засобів. Головною героїнею є одинадцятирічна школярка Райлі. В її маленькій голові живуть і контролюють її життя такі емоції як: радість, відраза, печаль, страх і гнів. Після переїзду її родини до іншого міста, вона стикається з рядом проблем. Залишивши друзів та рідну команду з хокею, дівчинка найбільше відчуває печаль, адже дуже сумує за минулим. Також Райлі зазнає значного стресу під час входження у нову соціальну групу, коли йде до нової школи. Дівчинка не знає як їй впоратися зі своїми переживаннями. Їй не вистачає уваги рідного батька, який не має змоги більше часу приділити дочці.

Мультфільм «Думками навиворіт» насичений мовними засобами в моделі взаємодії «дитина-дорослий»: *вияви любові батьків до дітей*: Яка ж ти гарнюня!; *співчуття*: Нашому татку зараз нелегко... // Татка треба підтримати; *ритуал вкладання спати*: Поцілуйте мене на ніч; *вживання формул мовленнєвого етикету*: Дякую. // Бувай! // Солодких снів тощо. Отже, сучасний мультиплікаційний фільм «Думками навиворіт» розповідь особлива і насичена оригінальними подіями, проста та звична, як і життя кожного із нас.

Технологічний підхід у використанні мультиплікаційних фільмів як засобу комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників ми розглядаємо як алгоритмічний процес із конкретними цілями та детально описаними педагогічними діями. Як справедливо зазначають О. Пехота і Н. Прасол, «само технологічна компетентність є важливою умовою для досягнення якісного результату в подальшій педагогічній діяльності. Її формування сприятиме ефективному просуванню в професійній діяльності майбутнього вчителя та викладача» (Пехота, & Прасол, 2015, с. 352).

Представимо результати проведення нашого педагогічного дослідження, що розкриють технологічний підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами мультиплікації.

Базою проведення експериментального етапу дослідження нами було обрано Полтавські ДНЗ № 36, 74 упродовж 2015-2019 років. На констатувальному етапі, ми провели опитування вихователів та батьків із проблеми ролі мультфільмів у комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника, виокремили критерії, показники та рівні сформованості комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами мультфільмів. Під час формувального етапу ми дібрали дидактичні засоби, апробували їх, про що розповімо детальніше пізніше. Результати контрольного експерименту дозволили нам констатувати ефективність розробленої технології. Після контрольного експерименту ми, узагальнивши результати науково-педагогічного дослідження, видали посібник «Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників». Представимо більш детально результати педагогічного пошуку.

Під час формувального експерименту була розроблена авторська програма комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами мультиплікації «Мульт_Ком_Мод». Мета програми – сприяти підвищенню рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників, використовуючи мультфільми в освітньому середовищі ЗДО.

Представимо завдання програми: 1. Сформувати соціально-комунікативні, когнітивні та лінгвістичні уміння старшого дошкільника засобами мультиплікації. 2. Забезпечити цілісне сприймання моделей комунікативно-мовленнєвих взаємодій системи «людина-людина»: «дитина-дорослий», «діти-дорослі», «дитина-дитина», «діти-однолітки й малюки» засобами мультфільму. 3. Вчити диференціювати емоції (моральні, інтелектуальні, естетичні) в конкретних сценах мультфільму та переносити ці вміння в реальні життєві ситуації.

Нами були визначені педагогічні умови використання мультиплікації, як засобу КМР дітей старшого дошкільного віку: 1) збагачення змісту освітнього процесу ЗДО мультиплікаційними фільмами; 2) інтегрований підхід до організації сприймання моделей; 3) максимальний творчо-ігровий характер роботи; 4) педагогізація батьків з питань комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Нами були використані наступні дидактичні засоби: інтегровані дні та заняття; комунікативно-мовленнєві ігри за мнемотаблицями; рольове програння моделей комунікативно-мовленнєвої взаємодії за сюжетами мультфільмів; вибірковий опис дій і ситуацій; визначення особистісно значущих, гостросоціальних, морально-етичних, сумних, смішних, радісних, страшних ситуацій; озвучування мікросюжетів; транспонування (перенесення) моделі комунікативно-мовленнєвої взаємодії з мультфільму на реальні події з життя дошкільників у груповій кімнаті, у роздягальні, на майданчику ЗДО; під час екскурсії, свят, розваг, ігор тощо.

Інтегровані заняття або інтегровані дні мали такі етапи – пропедевтичний, переглядовий, рефлексивний (за Н. Гавриш, К. Крутій) (Гавриш, 2007; Крутій, 2013). Пропедевтичний (підготовчий) етап передбачав введення дітей у сюжетну лінію. Готуючи дітей до перегляду, ми проводили коротку бесіду соціально-комунікативного змісту, зокрема створювали проблемну соціально-комунікативну ситуацію, ознайомлювали їх зі словами семантичного поля мультфільму, загадували загадки тощо. Переглядовий етап. У роботі ми використовували короткометражні та повнометражні мультиплікаційні мультфільми. Перед початком демонстрації мультфільму або його фрагменту (у нашому дослідженні модель комунікативно-мовленнєвої взаємодії) вихователь ясно і точно формулював мету перегляду. Перегляд мультфільму чи його фрагменту мав тривати до 15 хв. Після перегляду проводився короткий словесний переказ змісту сюжету або бесіда за змістом, або бесіда на перевірку сприйняття, або бесіда «Мене вразило...», «Було смішно, коли...», «Було радісно, коли...», «Було дивно, коли...», «Було незрозуміло, коли...», «Було хвилююче, коли...», «Мене змусила напружитися ситуація...», «Я переживала за ...» – до 5 хв. На заключному рефлексивному етапі ми активізували комунікацію на фоні максимальної «включеності» кожної дитини в модель комунікативно-мовленнєвої взаємодії мультфільму, що досягалася різноманітними дидактичними засобами названими вище.

Опишемо настільну комунікативно-мовленнєву гру за мнемотехнікою «Ти Каміль Лео?» за французьким мультфільмом «Балерина». Коротко сюжет мультфільму: дівчинка Каміль Лео тікає із сиротинця до Парижу, щоб стати балериною. До школи танців її не беруть, однак вона потрапляє на правах служниці в будинок багатой пані. У пані є дочка, яку готують до вступу у відому балетну школу. Коли листоноша приносить лист-запрошення, дівчинка-сирота його викрадає, і таким нечесним шляхом потрапляє до школи балету під фальшивим ім'ям. Ми не могли не звернути увагу дітей на цей факт, оскільки він став доленосним для дівчинки, і пропонували обговорити цю гостросоціальну, морально-етичну ситуацію – модель комунікативно-мовленнєвої взаємодії – за допомогою мнемотаблиці.

Мета гри: формувати соціально-комунікативні, когнітивні та лінгвістичні уміння старшого дошкільника засобами мультиплікації; забезпечити цілісне сприймання моделі комунікативно-мовленнєвих взаємодій системи «дитина-дорослий» засобами мультфільму; вчити диференціювати емоції (моральні, інтелектуальні, естетичні) в конкретних сценах мультфільму та переносити ці вміння в реальні життєві ситуації.

Матеріал гри: ігрове поле, символи «лайк» (3 шт.), «дизлайк» (3 шт.). Ігрове поле, умовно поділене на три частини. У лівій частині розташована чарунка для фотографії дитини. Від неї стрілками дитина переходить до центру поля, де розміщені такі фотографії фрагментів із мультфільму у вертикальному порядку: «героїня тримає біля губів вказівний палець ніби промовляє: «Тсс!» (модель «приховати інформацію»); «дівчинка Каміль Лео заходить до багатой пані для розмови» (модель «чесно розповісти»); «дівчинка читає листа» (модель «потайки прочитати листа»). Від кожної фотографії у правому напрямі стрілками дитина переходить до пустих чарунок, до яких вона повинна покласти символи «лайк» або «дизлайк» та обґрунтувати свій вибір.

Ігрове завдання: дитина вставляє своє фото, роздивляється фото фрагментів мультфільму моделі комунікативно-мовленнєвої взаємодії «дитина-дорослий», у голос їх трактує, коментує, описує, розповідає, аналізує, а потім оцінює, обираючи символи «лайк» чи «дизлайк», і ставить навпроти кожної з них, обґрунтовуючи свій вибір. Потім озвучує вподобану модель комунікативно-мовленнєвої взаємодії.

Під час розігрування фрагменту з раніше згаданого мультфільму «Думками навиворіт», який демонструє модель поллогу між батьками та дитиною, дошкільники опановують такими прийомами техніки контактної взаємодії, як «синхронізація міміки та мовлення», «спілкування очі в очі», «вияв спільного у почуттях та пережитих подіях життя» тощо. Це досяглося через розігрування моделей комунікативно-мовленнєвих взаємодій, транспонування (перенесення) певної моделі на соціально-комунікативну ситуацію, що виникла або може виникнути між дітьми у груповій кімнаті, на майданчику тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Технологічний підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами мультиплікації виражається у розумінні вихователем дітей дошкільного віку визначальної ролі мультиплікаційних фільмів у зазначеному

вище напрямі загального розвитку дошкільника, уміннях добирати мультфільми гострої соціально-комунікативної проблематики, визначати в них моделі комунікативно-мовленнєвої взаємодії старших дошкільників у системі «людина-людина», конструювати освітній простір відповідними педагогічними засобами. У подальших науково-педагогічних пошуках необхідно приділити більшу увагу освіченості батьків з проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей та ролі мультфільмів у її вирішенні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Крутий К. Л. Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 3. С. 85–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_3_19.
- Пехота О. М., Прасол Н. О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* / за ред.: Л. Л. Товажнянського, О. Т. Романовського. Харків : НТУ «ХПГ», 2015. Вип. 42 (46). С. 348–355.
- Сучасне заняття в дошкільному закладі / за ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.

REFERENCES

- Krutii, K. L. (2013). Mediadydaktychni osoblyvosti vykorystannia multfilmiv yak zasobu navchannia movy i rozvytku zv'iaznoho movlennia doshkilnykiv [Media-specific features of using cartoons as a means of language learning and the development of communicative communication of preschoolers]. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 3, 85-90 [in Ukrainian].
- Piekhota, O. M., & Prasol, N. O. (2015). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii v umovakh intehtratsii u svitovyi osvittii prostir [Preparing the future teacher for the introduction of pedagogical technologies in the context of integration into the world educational space]. In L. L. Tovazhnianskoho, & O. T. Romanovskoho (Eds.). *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity [Problems and prospects of formation of national humanitarian and technical elite]* (Vol. 42 (46), 348-355). Kharkiv: NTU «KhPH» [in Ukrainian].
- Havrysh, N. V. (Ed.). (2007). *Suchasne zaniattia v doshkilnomu zakladi [Modern classes in preschool]*. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].

ZIMAKOVA LILIYA

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: liliyazimakova1976@gmail.com

COMMUNICATIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS BY MEANS OF CARTOON: TECHNOLOGICAL APPROACH

The article deals with an important issue of modern preschool education – communicative and speech development of older preschoolers. This age is important in shaping personality as a whole and preparing a child for school. Substantial changes occur in the ontogeny of communication of an older preschooler – other motives and forms of communication, complex speech constructions for communication, interest in the social environment, the world of human problems, the formation of emotional intelligence, etc. The author clarifies the essence of the concept “communicative and speech development of older preschoolers”.

Cartoons have been identified as an important means of communication for older preschoolers; the psychological and pedagogical potential of the cartoons (didactic, educational, developmental, psychotherapeutic, cultural and historical, multicultural, etc.) has been revealed; their conditional classification (didactic, cognitive, interactive, educational social-communicative, entertaining, informative, problematic, etc.) has been presented.

The author considers interpersonal communication in the form of models of communicative-speech interaction, offers to use modeling in the cognition of preschoolers of different communication situations in the system “a person – a person”, namely: a child-an adult; an adult –children; a child-a child; peer children and toddlers. At the same time, the author shows the fullness of modern cartoons with the social and communicative content by various models of communication and speech interaction, which should be introduced to older preschoolers.

The technological principles of the use of cartoons in communicative and speech development of older preschoolers are described. The author presents the conceptual foundations of the program “Cartoon_Com_Mod” and didactic means of its implementation in the practice of the institution of preschool education: pedagogical conditions (enrichment of the content of the educational process by cartoons; an integrated approach to the organization of perception of models; maximum creative and play character of work; parental education on communicative and speech development) forms, methods and techniques. Integrated lessons or integrated days were passed in stages – propaedeutical, revisionary and reflexive (according to N. Havrysh, K. Krutii), each of which had a specific purpose and appropriate didactic means of achieving it.

Keywords: older preschooler; communication and speech development; cartoon; technology; modeling.

Одержано 03.09.2019

УДК 373.2.015.31:159.954
 DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196629>

ВАЛЕНТИНА КРАМАРЕНКО

ORCID: 0000-0003-1880-347X

(Полтава)

Place of work: Kremenchuk, A.S. Makarenko Pedagogical College

Country: Ukraine

Email: kramart@ukr.net

КРЕАТИВНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

У статті розкривається проблема формування креативності у дітей дошкільного віку, що є найбільш сприятливим по фізіологічним та психологічним показникам для розвитку цієї особистісної якості. Проаналізовано поняття «творчість» та «креативність» людини. Виявлено фізіологічні особливості мозкової діяльності дитини дошкільного віку та типологія мислення у процесі формування креативності.

Ключові слова: креативність; творчість; уява; творчий процес; розвиток; дитина дошкільного віку; особистість.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується якісно новими викликами й ставить перед кожним нові завдання в усіх сферах суспільного, професійного, особистого життя, примушуючи відмовлятися від звичних схем мислення під час розв'язання різноманітних проблем. Актуальність проблеми формування креативності не виникає сумніву. Дошкільний вік як період розвитку особистості виступає сенситивним етапом. Психофізіологічні особливості розвитку дитини позначаються на її креативних здібностях. У зв'язку з цим формування здібностей до творчої діяльності, імпровізації, нестандартного мислення, сміливості, рішучості необхідно починати саме з дошкільного віку. Це обумовлює актуальність комплексного вивчення сутнісного аналізу поняття «креативність дітей дошкільного віку».

Мета статті полягає у теоретичному аналізі поняття «креативність дітей дошкільного віку» на основі вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури.

Усесвітній економічний форум у Давосі (*The World Economic Forum*) у 2016 році опублікував доповідь «*The Future of Jobs*», де визначив головні компетенції людини, які потрібно розвивати до 2020 року, щоб мати професійну перспективу в майбутньому. Серед компетенцій саме креативність посідає одне з перших місць (http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf, 2016). Тому, на нашу думку, розвиток інтелектуально та креативно обдарованих дошкільнят, їх психолого-педагогічний супровід є першочерговим завданням сучасної вітчизняної системи педагогічної освіти.

Національні освітні програми для дітей від двох до семи років «Дитина», «Я у Світі», «Українське дошкільня» пріоритетують інтереси, бажання та потреби дитини, що сприяє саморозвитку особистості, значною мірою визначає ефективність навчально-виховної діяльності, починаючи з дошкільного закладу. Базовим поняттям, покладеним в основу концепції програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», є поняття «індивідуальність», що характеризує особистість з боку її неповторності, винятковості, несхожості на інших, оригінальності. Це стосується манери поведінки, стилю її діяльності, припущень, які вона висуває, прийняття рішень, висловлення міркувань, сфери інтересів, здібностей. Індивідуальність проявляється в особливостях конституції дитини, у її емоційно-цілісному, пізнавальному, вольовому, соціально-моральному, мовленнєвому, креативному розвитку. Реалізація програмових вимог передбачає впровадження в практику індивідуального підходу, зокрема, урахування історії життя кожної дитини, орієнтацію на її типологічні особливості, риси характеру, статеві відмінності, життєвий досвід, право- чи ліворукість (Асксьонова та ін., 2014, с. 8).

Оновлена освітня програма «Я у Світі» розділяє поняття «творчість» і «креативність» та вказує, що творчість – це людська діяльність, у процесі якої дитина, задовольняючи потреби в реалізації своїх здібностей, створює нові знання, об'єкти, схеми поведінки, робить відкриття. Зауважимо, що «відкриття» можуть бути зроблені особистістю, захопленою творчим процесом, оскільки не все нове для певної людини є новим для людської культури, що сформована світовим суспільно-історичним розвитком. Отже, йдеться про відносну новизну, оскільки нове може мати елементи відомого, але вони можуть бути незвично поєднаними або незвичним чином застосовані. Крім того, для нас є важливим трактування творчості як діяльності. Поряд з поняттям «творчість» вживається поняття «креативність».

Звернімося до сутності поняття «креативність» (від. лат. *creatio* – творення). Великий тлумачний словник сучасної української мови характеризує креативність як творчу, новаторську діяльність (Бусел, 2014, с. 462), а «Енциклопедія освіти» – як творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми (Кремень, 2008, с. 270).

Вітчизняні психологи В.І. Барко, В.Н. Дружинін, В.О. Моляко, А.М. Тютюников, Т.Ш. Червонна роблять висновки про те, що креативність – особистісна якість, яка базується на розвитку вищих психічних функцій. Причому «первинна» загальна креативність – загальна здібність до творчості – розвивається у віці до 6-7 років під впливом сприятливих факторів середовища. Вітчизняні науковці дошкільної освітньої галузі на чолі з Н.В. Гавриш відносять креативність до базових особистісних якостей дошкільника і характеризують її як «інтелектуальну якість особистості, що виявляється у схильності до творчості, прагненні відходити від шаблону, зразка, здатності знаходити оригінальні рішення, радіти створенню нового» (Беленька та ін., 2015, с. 88).

Наукові доробки в галузі «креативність» американських психологів-гуманістів Ф. Баррона, Вірджинії Квін, А. Маслоу, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, Р. Стернберга, П. Торренса підтверджують актуальність цих ідей.

Потреба в розвитку креативності, на думку К. Роджерса, обумовлена ситуацією в сучасному світі, що пов'язана зі збільшенням наукових відкриттів та винаходів. Пасивна та культурно обмежена людина не в змозі впоратися з потоком питань і проблем, що постають дедалі більше в навколишній реальності. Платою за відсутність творчого начала може бути дезадаптація особистості. Отже, за логікою міркувань науковця, сучасний рівень розвитку науки й техніки висуває вимогу неодмінної творчої адаптації до нового, сучасного світу, а сама творчість є невід'ємною частиною самоактуалізації людини (Роджерс, 1994, с. 11).

Педагоги й науковці В.В. Павленко, Л.І. Ткаченко, Л.Н. Мороз, Медіна Джон, Namid Rajaei, Р. Флорида та ін., звертаючись до теми дитячої креативності, дійшли висновку, що чим раніше особистість ідентифікує себе як творчу, тим більш продуктивними й повноцінними будуть її розвиток та життя.

Дитині дошкільного віку від природи властиве креативне мислення внаслідок інстинктивного використання обох півкуль мозку. У перші роки життя нею переробляється великий обсяг інформації, освоюється безліч навичок. Надалі його розвиток сповільнюється, оскільки в типовому навчальному процесі переважно працює ліва півкуля, що відповідає за мову, мислення й логіку. Таким чином, у дорослих людей, як правило, домінує ліва півкуля як наслідок того, що права півкуля була позбавлена активної функції (Ермолаева-Томина, 2003, с. 163).

На початку 60-х рр. американський психолог Роджер Сперрі (*Roger Sperry*) провів серію експериментів, які підтвердили та розширили уявлення про функції, розділені між двома півкулями. За свої дослідження вчений у 1981 році отримав Нобелівську премію в галузі медицини. Він довів, що важлива зона взаємодії – саме м'язисте тіло між правою та лівою півкулями мозку. Кожна півкуля людського мозку приймає відповідні вхідні дані, там відбувається їх попередня обробка з подальшим обміном інформацією між собою через м'язисте тіло. Творчі функції знаходяться під контролем правої півкулі, вона в більшості дорослих людей працює менш активно, ніж ліва, яка відповідає за розумові процеси – упорядковані, послідовні та логічні. Важливо те, що саме у період раннього дитинства м'язисте тіло між обома півкулями мозку працює найінтенсивніше, ніж потім упродовж усього подальшого життя.

Видатний психолог Л.С. Виготський зауважив, що дитина може уявити собі набагато менше, ніж доросла людина, але вона більше довіряє продуктам своєї уяви й менше їх контролює, а тому «уява» в життєвому, примітивному сенсі цього слова, тобто щось таке, що є несправжнім, вигаданим, у дитини звичайно ширша, ніж у дорослої людини. Однак матеріал, із якого будується уява, у дитини бідніший, ніж у дорослої людини, і характер комбінацій, що працюють з цим матеріалом, їх якість та різноманітність значно поступаються комбінаціям дорослого. З усіх форм зв'язку з реальністю уява дитини в однаковій мірі схожа реальністю елементів з уявою дорослого, із яких вона будується (Виготський, 1991, с. 28).

Доведено, що різні види діяльності включають у себе як стереотипний (те, що вже засвоєно, вивчено), так й імпровізаційний (новий) тип мислення. Саме в поєднанні стереотипного та імпровізаційного розвивається креативна й творча діяльність дитини. Відображаючи життя, дитина не піклується про копіювання побаченого, вона зі щирістю передає свої думки та почуття, мрії та прагнення. Вважаємо, що креативність формується і в задуманому, і в знаходженні способів здійснення задуманого. Творчість через імпровізацію є безумовним фактором формування креативності дитини. Особливість імпровізації в тому, що вона здійснюється без підготовки та допускає появу креативної ідеї одномоментно в закінченому вигляді.

На нашу думку, існує необхідність зробити акцент на сприятливих чинниках для формування креативності дошкільників. Одне з головних завдань у співпраці з дитиною, це надання широких можливостей накопичення вражень про навколишній світ задля формування творчих здібностей. Вона зацікавиться спочатку тією творчою діяльністю, що подобається найбільше. Вважаємо за важливе створення у дитячому закладі сприятливих умов для реалізації природного прагнення дитини

до креативності через розвивальні завдання, правильну оцінку досягнень у творчій діяльності, сучасний мистецько-ігровий матеріал та ін. Вихователі (дорослі) повинні уникати негативних оцінок через ситуації вільного спілкування, відповідей на численні запитання та мають надати можливість побути дитині на самоті. На нашу думку, достатня свобода для реалізації творчих задумів виникає завдяки обережному, ненав'язливому спонуканню до імпровізації. Важлива наявність цікавих, нестандартних матеріалів для сублімації креативних ідей у творчому процесі дошкільника. Увага зосереджується на необхідності загальної креативності та емоційності педагога, який зумів зберегти у своїй душі дитячі риси: безпосередність, доброзичливість, чистоту думок, мрію, довірливість, захоплення від відкриття світу, доброту. Відзначимо, що одна з найважливіших комунікаційних функцій педагога – це робота з родиною через інформування батьків про унікальні спроби імпровізаційних пошуків дітей задля цілісного та гармонійного підходу до формування дитячої креативності.

Висновки. Отже, дошкільний вік – час тектонічних рухів у психіці. Дитина наполегливо й рішуче вибирає нові поняття, враження та досвід. Саме в цьому віці відбувається сенсорний (чуттєвий) розвиток, перші спроби творчого підходу до розв'язання різноманітних фізіологічних та психологічних завдань. Вважаємо, що формування креативності дітей дошкільного віку – це, насамперед, зміна логіки виховання та навчання, яка рухається до більш індивідуалізованого напрямку, коли процес дитячої імпровізації є цінним сам по собі та веде до розвитку новаторського мислення, аналітичних здібностей, уміння працювати в команді, що якісно впливає на готовність до майбутніх життєвих та навіть цивілізаційних викликів. Креативність – це по суті, не отримання знань чи наукова діяльність, а навичка, що може бути якісно покращена за допомогою новітніх, актуальних можливостей, починаючи з найбільш вдалого для цього за психологічними та фізіологічними показниками дошкільного віку дитини.

Креативність дошкільника – це особистісна якість, загальна здібність дитини дошкільного віку до творчої діяльності у різних життєвих ситуаціях, у готовності до нестандартних, оригінальних рішень, допитливості, у розвиненій уяві, сміливості, гнучкості та динамічності тощо.

Таким чином, сутнісний аналіз поняття «креативність дітей дошкільного віку» дав можливість визначити його як характеристику творчого потенціалу особистості дошкільника та рівень обдарованості, здатність до творчості, що визначає досить стійку психологічну характеристику особистості. Подальші наукові пошуки ми спрямуємо на визначення критеріальної характеристики креативності дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Ірпінь : Перун, 2014. 1440 с.
- Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ / Г. Беленька та ін. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
- Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
- Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України / ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества. Москва : Академический Проект, 2003. 304 с.
- Ильина В.Н. Развитие личности ребенка от трех до пяти. Екатеринбург : У-Фактория, 2005. 512 с.
- Картер, Ф. Тесты оценки личности, склонностей и интеллекта. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 207 с.
- Медіна Джон Правила розвитку мозку дитини. Київ : Наш формат, 2016. 320 с.
- Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : у 2 ч. / О. П. Асксьонова та ін. Київ : МЦФЕР-Україна, 2014. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років. 452 с.
- Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
- Чепур О. Творча лінія розвитку в різних видах діяльності. *Психолог дошкілля*. 2016. №2 (79). С. 39.
- Червонна Т. Обдаровані діти: Діагностика та супровід. Київ : Шк. світ, 2008. 128 с.
- Hamid Rajaei. URL http://en.wikipedia.org/wiki/Hamid_Rajaei#Creativity_theory.2C_The_prolixes_and_the_simplifiers.2C_Epistemological_attitude
- The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

REFERENCES

- Aksonova, O. P., Anishchuk, A. M., Artemova, L. V., Havrysh, N. V., Honcharenko, A. M., Dronova, O. O., Kononko, O. L., Kotliarova, O. O. ... & Yalovska, O. O. (2014). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ja u Sviti» [The program of development of a child of preschool age "I am in the world"]* (Ch. II. Vid trokh do shesty (semy) rokiv [Pt. II. From three to six (seven) years]). Kyiv: MTsFER-Ukraine [in Ukrainian].
- Bieliienka, H., Havrysh, N., Vasyliieva, S., Marshytska, V., Nechai, S., Orlova, H., Ostrianska, O., Poliakova, O., ... & Shkliar, N. (2015). *Vykhovuemo bazovi yakosti osobystosti starshoho doshkilnyka v umovakh DNZ [We train the basic qualities of the person of the senior preschool child in the conditions of the DNZ]*. Kharkiv: Madryd [in Ukrainian].
- Busel, V. T. (Comp.). (2014). *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language]*. Irpin: Perun [in Ukrainian].
- Чепур, О. (2016, 2(79)). Творча лінія розвитку в різних видах діяльності [Creative Development Line in Different Types of Activities]. *Психолог дошкілля [Preschool psychologist]*, p. 39 [in Ukrainian].
- Червонна, Т. (2008). *Обдаровані діти: Діагностика та супровід [Gifted Children: Diagnosis and Support]*. Kyiv: Shk. svit [in Ukrainian].
- Ермолаева-Томина, Л. В. (2003). *Психология художественного творчества [Psychology of artistic creativity]*. Москва: Академический Проект [in Russian].

- Hamid Rajaei. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Hamid_Rajaei#Creativity_theory.2C_The_prolixes_and_the_simplifiers.2C_Epistemological_attitude
- Il'ina, V. N. (2005). *Razvitie lichnosti rebenka ot trekh do pyati [Development of the child's personality from three to five]*. Ekaterinburg: U-Faktoriya [in Russian].
- Karter, F. (2005). *Testy otsenki lichnosti, sklonnostei i intellekta [Tests of personality, inclinations and intelligence assessment]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy [Encyclopedia of Education. Acad ped Sciences of Ukraine]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Medina, Dzhon. (2016). *Pravyla rozvytku mozku dytyny [Rules for the development of the brain of a child]*. Kyiv: Nash format [in Ukrainian].
- Rodzher, K. R. (1994). *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [The View of Psychotherapy. Formation of a person]*. Moskva: Progress [in Russian].
- The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Vygotskii, L. S. (1991). *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhologicheskii ocherk [Imagination and creativity in childhood: Psychological essay]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].

VALENTYNA KRAMARENKO

Place of work: Kremenchuk, A.S. Makarenko Pedagogical College

Country: Ukraine

Email: kramart@ukr.net

CHILDREN'S CREATIVITY OF PRESCHOOL AGE: CONCEPTNESS ANALYSIS

The article reveals the problem of formation of creativity from the preschool age, which is the most favorable for physiological and psychological indicators for the development of this psychological quality. The concept of person's "creation" and "creativity" are analyzed. The physiological features of child's brain activity of preschool age and the typology of thinking in the process of creativity formation are revealed.

Modernity presents new challenges and challenges in all spheres of social, professional and personal life, forcing them to refuse the usual patterns of thinking in solving various problems. Education is not an exception, but an advanced link that should professionally respond quickly to these challenges. This is the meaning of its existence and development. Intellectual production dominates the modern world, one of the main types of intellectual property has become intellectual, and the main driver of progress is creative ideas and technologies. The World Economic Forum in 2016 published "The Future of Jobs" report, which identified the relevant competencies of the person to be developed by 2020 to have good professional prospects in the future. One of the main - creativity (http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf).

Many foreign and domestic psychologists, among them; VI Barco, VN Druzhinin, VO Molyako, AM Tjutjunykov, T. Chervonna make the conclusion that creativity - personal quality, based on the development of higher mental functions. Moreover, the "primary" general creativity - the general ability to creativity develops at the age of 6-7 years under the influence of favorable environmental factors.

Domestic scientists of the preschool educational branch, headed by N.V. Gavrish attributes creativity to the basic personal qualities of a preschooler and characterizes it as "the intellectual quality of the personality, manifested in the propensity to creativity, the desire to move away from the pattern, pattern, as well as the ability to find original solutions, to rejoice in creating a new one" (N. Havrysh, p.88).

Preschool age is the time of tectonic movements in the psyche. A child with curiosity absorbs new concepts, impressions and experiences. It is at this age that there is sensory (sensory) development, the first attempts of creative approach to solving various problems. We believe that the formation of the creativity of preschool children is, first of all, a change in the logic of education and training, which moves towards a more individualized direction, when the process of children's improvisation is valuable in itself and leads to the development of innovative thinking, analytical skills, ability to work in a team that qualitatively influences readiness for future life and even civilizational challenges. Creativity is, in essence, not a knowledge or scientific activity, but a skill that can be improved qualitatively with the help of the latest, relevant opportunities, starting with the most successful for this according to the psychological and physiological indicators of the child's preschool age.

Key words: *creation; creativity; imagination; creative potentia; improvisational type of thinking; artistic and game material.*
Одержано 04.09.2019.

УДК: 613

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196631>

ТЕТЯНА ПАРФІНЕНКО

ORCID: 0000-0001-7442-9027

(Харків)

Place of work: V. N. Karazin Kharkiv National University

Country: Ukraine

Email: t.parfunenko@karazin.ua

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ЗДОРОВОГО СТИЛЮ ЖИТТЯ

Стаття присвячена дослідженню основних підходів до визначення показників здорового стилю життя особистості. У процесі дослідження було встановлено взаємозв'язок між стилем та здоровим стилем життя і виділено їх спільні характеристики. З точки зору філософського підходу з'ясовано, що здоровий стиль життя являє собою специфічне утворення, яке виникає на підставі взаємодії між сутнісними силами людини, стильовими закономірностями та продуктом творчості особистості, тобто її здоров'ям.

В публікації було зазначено про існування великої кількості трактувань щодо сутності поняття «здоров'я». Це дало можливість проаналізувати їх і згрупувати за принципом найбільш узагальнених характеристик зазначеної категорії. Уточнено розбіжності між «здоровим стилем життя» та «здоровим поспособом життя». Розглянуто найголовніші положення та ключові аспекти теорій А. Адлера, Г. Олпорта, М. Вебера та ін. науковців, які займалися вивченням понять «стиль» та «стиль життя». У контексті цих напрацювань конкретизовано сучасні підходи до розуміння здорового стилю життя, як наукової категорії.

В процесі дослідження проаналізовано різні підходи до становлення категорії «здоровий стиль життя». В результаті цього було зроблено припущення, що вона скоріш підпадає під означення норми як ідеалу, аніж норми як зразка поведінки. Таким чином, здоровий стиль життя, можна дійсно вважати ідеальною формою поведінки, до якої прагне особистість, а не її зразком, який є тільки прикладом для наслідування.

У роботі сформульовано основні підходи та показники здорового стилю життя, до яких можна віднести: змістовно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, індивідуально-орієнтований та соціально-показовий. Розглянуті підходи до визначення основних показників щодо здорового стилю життя дозволяють зробити висновок, що здоровий стиль життя є особистісною життєвою стратегією людини, що відображається у повсякденних практиках спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я і допомагає зберегти високий рівень рефлексії у довгостроковій перспективі.

Ключові слова: здоров'я; особистість; стиль; здоровий стиль життя; вибір; індивідуальність; показники.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Останнім часом, все частіше можна помітити зростаючий інтерес суспільства та науковців до проблематики здорового стилю життя. Передусім, це зумовлено існуванням багатомірної системи характеристик життєдіяльності людини, яка породжує велику кількість різноманітних стилів життя. Така ситуація призводить до появи нових життєвих стилів, які повинні відповідати сучасним викликам суспільства. Проте, слід зазначити, що утворення усляких стилів життя не завжди є корисним для здоров'я, а іноді і в загалі наносить велику шкоду.

Дослідженням стильової проблематики займалися науковці з різних галузей науки. Найвагоміших здобутків у даній царині було досягнуто соціологією, філософією, психологією, педагогікою. Так, в соціології, стиль визначається, як більш зовнішня сторона особистості, тобто її діяльність, місце, статус та положення у суспільстві. Філософська позиція щодо стилю розкриває вміння прийти до розуміння явища або предмета в його цілісності, єдності і взаємного зв'язку між його частинами. У психологічній науці поняттю «стиль» також надається велике значення, у більшості випадках його характеризують як індивідуальність в динаміці. В сучасних педагогічних дослідженнях поняття «стиль» з'являється в контексті розкриття потенціалу особистості, пізнання людиною самої себе, своїх можливостей, здатностей, особливостей і орієнтує особистість на створення власного здорового стилю життя. Це надає можливість особистості сконструювати індивідуальний здоровий стиль життя відповідно до типологічних особливостей та умовам життєдіяльності і без шкоди для здоров'я. Не зважаючи на це, проблематика здорового стилю життя не має чіткого окреслення у науково-педагогічному дискурсі, що диктує необхідність висвітлення різних підходів до визначення показників зазначеної категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння здорового стилю життя у сучасній психолого-педагогічній літературі є досить новим, хоча дана категорія дуже широко використовується у науковому обігу.

Проблема здорового стилю життя розглядалась у працях: С. О. Авчинникової, Д. Л. Беленова, М. Я. Віленського, Ю. І. Євсєєва, В. О. Ліщука, А. Ф. Родіонова, Є. О. Уварова та ін. Проте, зміст та показники здорового стилю життя визначені не повністю.

Мета статті – визначити основні підходи до показників здорового стилю життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи основні підходи до визначення показників здорового стилю життя, необхідно спочатку розглянути природу походження такої категорії як «стиль».

Поняття «стиль» досить різноманітне і багатогранне, але не безмежне. Про стиль можна говорити коли маємо на увазі одяг, працю, мислення та ін., проте ніколи не скажемо про явища природи чи відносно тварин. Це свідчить про те, що поняття «стиль» вживається стосовно людської діяльності і описується у двох аспектах. По-перше, як діяльність, яка може розглядатися з точки зору характеристики способу її здійснення, наприклад, стиль керівника чи стиль мислення. По-друге, стиль є важливою характеристикою продукту діяльності.

Російський дослідник М. Віленський зазначає, що поняття «стиль» пов'язане з широким спектром характеристик індивідуальності людини. Він розглядає його як міждисциплінарне і розуміє під ним «...стійку цілісність, характерну єдність, систему прийомів і засобів діяльності, або характеристику продукту творчості, або своєрідне самовиявлення особистості суб'єкта діяльності» (Віленський, & Авчинникова, 2004, с. 3). Причому стильову єдність усіх компонентів завжди можна чітко прослідкувати у діяльності за допомогою сприйняття, втілюючи стійку цілісність способу діяльності у типову форму її зовнішнього вираження. Такий досить абстрактний підхід до розуміння стилю дозволяє дуже легко знайти принципову спільність у дослідженнях проблем стилю представниками різних наукових дисциплін.

Цікавим, на нашу думку є підхід до визначення стилю в одного із основоположників теоретичного мистецтвознавства німецького науковця Г. Вельфліна (Вельфлін, 1930). У його роботах історія мистецтва по суті стає історією стилю, а стиль виступає виключно характеристикою художньої форми. Г. Вельфлін у своїх дослідженнях повністю ігнорує індивідуальність митця і підкреслює тільки форму, тобто зореве

сприйняття світу, явищ, предметів. Він це пов'язує з тим, що в процесі еволюції людського бачення на навколишній світ, у наслідок розвитку психічної природи людини, виникає і зміна стилів.

На противагу такої думки, з'являється зовсім діаметрально протилежна позиція ряду авторів (Тимофєєв, 1966; Ковалев, 1965). Вони вказують на те, що у розумінні стилю крім форми, яка тільки підкреслює зовнішній вираз, найбільш важливим є зміст продукту, а саме індивідуальність митця, яка має своє зображення у готовому витвору мистецтва.

Дослідження зазначеної проблеми показало також і існування третьої точки зору, згідно з якою поняття «стиль» окреслюється не просто як форма або набір елементів чи зміст, а як певний момент їхньої взаємодії, тим самим підкреслюючи взаємозалежність форми та змісту (Соколов, 1968). Такий підхід до визначення стилю, вважається найбільш ефективним.

Проаналізувавши вищевикладений матеріал, можна стверджувати, що категорії «стиль» та «форма» дуже схожі між собою і мають спільні характеристики, такі як стійкість, цілісність та єдність. Проте зазначені характеристики не є системоутворюючими. Принципово важливу роль при визначенні специфіки стильової єдності набуває вирішення питання щодо природи стильової спільності. При цьому джерело формування стильових закономірностей відокремлюється від предмета, стиль розглядається як своєрідне вираження сутнісних сил суб'єкта в процесі або результаті діяльності і тільки тоді стає можливим реально уявити, який аспект взаємозв'язку змісту та форми входить до поняття «стиль» (Ануфрієва, Головаха, & Донченко, 1982).

У контексті запропонованого дослідження під джерелом стильових закономірностей розуміється система ознак, які характеризують зовнішні прояви стилю, під сутнісними силами людини – сукупність інтелекту, почуттів людини та її волі, які в цілому дозволяють розвивати здібності, що в свою чергу обумовлені розвитком потреб, а під продуктом діяльності – здоров'я. Взаємозв'язок між цими трьома складовими і утворює здоровий стиль життя.

Аналіз наукової літератури свідчить про існування понад 450 визначень здоров'я людини, сформульованих фахівцями з різних наукових дисциплін. Можна відмітити шість основних типів сутнісних елементів визначення здоров'я: 1) здоров'я, як норма функціонування організму на всіх рівнях його організації; 2) здоров'я, як динамічна рівновага (гармонія) життєвих функцій організму; 3) здоров'я як повноцінне виконання основних соціальних функцій, участь у житті суспільства й активна трудова діяльність; 4) здатність організму адаптуватися до умов навколишнього середовища, що змінюється; 5) відсутність патологічних змін і нормальне самопочуття; 6) повне фізичне, духовне, розумове й соціальне благополуччя (Бойчук, 2017).

Нерідко у науковій літературі можна зустріти ототожнення здорового стилю життя зі здоровим способом життя, проте ці дві категорії мають відмінності між собою. Здоровий спосіб життя вважається дотриманням норм або правил чи приписів, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я. Водночас, характерною ознакою для здорового стилю життя виступає індивідуальність особистості, з урахуванням якої робиться вибір певного способу життя. Здоровий стиль життя, на відміну від здорового способу життя, є набагато вужче і формується навколо певної особистості.

Як зазначалось вище, здоровий стиль життя, як і стиль – є поняттям, що характеризує людську діяльність зі специфічної позиції й містить два аспекти: 1) як процес виконання будь-якої діяльності, наприклад, виконання фізичних вправ, використання методик, що відновлюють здоров'я та ін. 2) як продукт або результат діяльності: добре самопочуття, гарна фізична форма та ін.

Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що у суспільстві спостерігається тенденція до появи нових стилів життя, яку пов'язують з розвитком консьюмеризації, гедонізації, інформатизації, віртуалізації, приватизації і публіцизації життя, просторової та професійної мобільності (Шульга, 2011). В суспільстві відбувається нав'язування певного стилю життя, який є популярним і модним. У зв'язку з цим, можливість самостійно вибору особистістю форми життєвої поведінки, яка буде відповідати її внутрішньому світу (світогляд, ціннісно-нормативна сфера, установки та ін.), вкрай обмежена. Проте, за словами Іоніна Л., (Іонин, 2000) «стиль присутній виключно там, де є вибір». Відповідно, стиль життя – це типовий вибір в рамках можливого, який повинен бути зроблений свідомо. В іншому разі це буде не стиль, а тимчасово нав'язаний тип поведінки зовні. Таким чином, фактично ми говоримо про здоровий стиль життя як про індивідуальний «запит на здоров'я» особистості, який передбачає високий рівень свідомості та відповідальності, а також постійний щоденний вибір і боротьбу із двома базовими невротичними одержимостями людства – лінню та страхом.

Здоровий стиль життя та індивідуальні властивості особистості, на нашу думку, є взаємозалежними і можуть визначатися, як наявність індивідуального у здоровому стилі життя, так і наявність здорового стилю життя в індивідуальності. Таким чином, при виборі здорового стилю життя необхідно враховувати індивідуальні особливості людини, такі як характер, темперамент, схильності, здібності, біоритми, харчування тощо. І навпаки, здоровий стиль життя робить людину особистістю, додаючи їй індивідуальних рис характеру та підкреслюючи її неповторність.

Вивчаючи категорію «здоровий стиль життя», можна побачити більш її практичну, ніж теоретичну її спрямованість. Реалізація здорового стилю життя полягає у повсякденному використанні здорових практик, таких як: фізичні вправи, ціннісні орієнтації, позитивне мислення, раціональне харчування, співвідношення праці та відпочинку, сну та рухової активності, які з часом перетворюються у звички. Звісно, що звички можна сформувати приблизно протягом трьох тижнів, хоча у деяких випадках може знадобитися й більше часу. Звичка – це стереотипний спосіб поведінки, яка в певній ситуації набуває характеру потреби. Вона ґрунтується на комплексі умовно-рефлекторних реакцій і має психологічний компонент. Її реалізація приносить позитивні емоції, а неможливість реалізації – негативні. Така потреба пов'язана з утворенням у мозку стійких нервових зв'язків, про які писали ще Іван Павлов і Микола Бернштейн. Таким чином, щоденне

виконання здорових практик, призводить до формування потреби у здоровому стилі життя, яка з часом стане невіддільною частиною життя особистості.

Суттєвий внесок у дослідження стилю життя зробив австрійський психолог А. Адлер. У своїх дослідженнях він зазначав, що людина не є пасивним об'єктом впливу навколишнього середовища, а у боротьбі за своє місце у житті сама активно впливає на навколишній світ, тобто є творцем свого життя.

Такий підхід буде доцільним і при конструюванні здорового стилю життя особистості. Так, наприклад, якщо людина має якісь недоліки або надмірну вагу чи незадовільна своєю фізичною формою, то вона починає експериментувати, вироблювати нову тактику своєї поведінки щоб компенсувати відчуття неповноцінності. У зв'язку з цим, з'являються якості, які до цього часу були невідомі людині й спонукають її до внутрішніх трансформацій, тобто до самоствердження та самовдосконалення. Зазначені перетворювання стають у подальшому житті особистості ядром її здорового стилю життя.

Класичними для розробки здорового стилю життя стали роботи Г. Олпорта щодо мотиваційних та інструментальних рис особистості. Для того щоб здоровий стиль життя став кінцевим результатом необхідно зробити мотив драйвером, бажанням особистості щось змінити і чогось досягти. Г. Олпорт називає такі риси «мотиваційними», а за рахунок чого і яким способом це можна зробити – це «інструментальні» риси». Тобто, щоб змінити своє життя необхідно діяти. У даному випадку, діяльність повинна бути не спонтанною, а осмисленою, підкріпленою знаннями, спрямованою на налагоджування здорових стосунків між людьми, тобто мати психологічну основу. Таким чином, здоровий стиль життя є нібито таким містком, який з'єднує внутрішній світ особистості з її вчинками, діями та поведінкою воєдино.

Згідно з концепцією М. Вебера щодо розподілу суспільства на групи відповідно їх стилю життя, здоровий стиль теж має здатність об'єднувати людей в окрему групу, які мають зацікавленість у збереженні й зміцненні здоров'я і, тим самим, наділяє їх певними відмінностями від інших. Таким чином, така спільнота має престижний статус у суспільстві й відрізняється гарною фізичною формою, позитивним настроєм, енергійністю, бадьорістю та життєрадісністю.

Здоровий стиль життя безпосередньо пов'язаний з дозвіллям особистості, а скоріше за все з його організацією. Від того як людина проводить вільний час залежить її фізичний та духовний відпочинок. Позитивні враження, спілкування з друзями, родиною, активність, відкриття чогось нового – все це наповнює і заряджає енергією, незабутніми емоціями, що надихають людину на подальше творення свого життя. І навпаки, час об'єктивно спрямований на психологічне і моральне самознищення: примітивізм міжособистісних відносин, чвари, пияцтво – знищую людину як особистість та породжує злість, ненависть, заздрість. Отже, правильна організація дозвілля, є необхідною умовою здорового стилю життя, що полягає у доцільності відпочинку, який приносить користь особистості і сприяє зміцненню її здоров'я.

Проаналізувавши різні підходи до становлення категорії «здоровий стиль життя» ми побачили, що вона скоріш підпадає під означення норми як ідеалу, аніж норми як зразка поведінки. Таким чином, здоровий стиль життя, можна дійсно вважати ідеальною формою поведінки, до якої прагне особистість, а не її зразком, який є тільки прикладом для наслідування.

Вивчення наукової літератури показало існування великої кількості підходів, положень та концепцій до становлення здорового стилю життя, які віддзеркалюють багатогранність проявів людської сутності, а саме повсякденну поведінку, активність, відпочинок, мотивацію, цінності, індивідуальні особливості, групу людей об'єднаних спільною ідеєю та ін.. Це стало підставою для виділення основних показників здорового стилю життя, які відбивають його специфіку і унікальність. До них можна віднести наступні: змістовно-цільовий (стиль поведінки; стиль спілкування; стиль діяльності (основний); активність особистості), мотиваційно-ціннісний (основні мотиви, цілі, сенс, принципи, життя; позиція в житті; відносини до людей, діяльності, своєї особистості; орієнтація на культурні ціннісні), індивідуально-орієнтований (вікові особливості; біоритми; соціальні ритми (повторюваність діяльності в різних аспектах, повторюваність дій в кожній зі сфер перебування); темперамент, характер, здібності.) та соціально-показовий (соціальні ролі; соціальний статус; віково-рольові очікування (відставання або випередження); авторитет в групі; прес-тиж.). Дані показники, можна вважати узагальненою структурою здорового стилю життя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок Отже, в процесі дослідження було означено основні показники, які розкривають сутність і зміст здорового стилю життя, крізь основні аспекти: поведінковий, внутрішнього світу, індивідуальний і соціальний. Такий підхід до здорового стилю життя як особистісної життєвої стратегії, яка відбивається у повсякденних практиках спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дозволяє зберегти високий рівень рефлексії у довгостроковій перспективі.

До перспективної тематики подальших наукових досліджень можна віднести питання, що пов'язані з розробкою індивідуальної програми здорового стилю життя особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Ануфриєва Р. А., Головаха Е. И., Донченко Е. А. *Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы.* Киев : Наук. думка, 1982. 372 с.
- Бойчук Ю. Д. Сучасні підходи до розуміння сутності здоров'я людини та суміжних з ним понять. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження* / ред. Ю. Д. Бойчук. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 5–16. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/Zagalna_teorija_zdorovia_i_zdorviazberegennja.pdf
- Вельфлин Г. *Основные понятия истории искусства.* Москва, 1930. С.145.
- Виленский М. Я., Авчинникова С. О. *Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни».* *Теория и практика физической культуры.* 2004. № 11. С. 2–7.

- Ионин Л. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. Москва : Логос, 2000. 431 с.
Ковалев В. А. Многообразие стилей в советской литературе. Москва ; Ленинград, 1965. 140 с.
Соколов А. Н. Теория стиля. Москва : Искусство, 1968. 224 с.
Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. 3-е изд. Москва : Просвещение, 1966. 320 с.
Шульга Н. А. Новейшие тенденции в развитии современных стилей жизни. 2011. URL: <https://lib.sale/politicheskaya-filosofiya-knigi/noveyshie-tendentsii-razvitii-sovremennyih-59700.html>

REFERENCES

- Anufrieva, R. A., Golovakha, E. I., & Donchenko, E. A. (1982). *Stil' zhizni lichnosti. Teoreticheskie i metodologicheskie problem [Personality lifestyle. Theoretical and methodological problems]*. Kiev: Nauk. dumka [in Russian].
Boichuk, Yu. D. (2017). Suchasni pidkhody do rozuminnia sutnosti zdorov'ia liudyny ta sumizhnykh z nym poniat [Modern approaches to understanding the essence of human health and related concepts]. In Yu. D. Boichuk (Ed). *Zahalna teoriia zdorov'ia ta zdorov'iazberzhenia [General Theory of Health and Health Conservation]* (pp. 5-16). Kharkiv: Vyd. Rozhko S. H. Retrieved from http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/Zagalna_teorija_zdorovia_i_zdorviazberzhenija.pdf [in Ukrainian].
Ionin, L. (2000). *Sotsiologiya kul'tury: put' v novoe tysyacheletie*. Moskva: Logos [in Russian].
Kovalev, V. A. (1965). *Mnogoobrazie stilei v sovetskoi literature [The variety of styles in Soviet literature]*. Moskva; Leningrad [in Russian].
Shul'ga, N. A. (2011). *Noveishie tendentsii v razvitii sovremennykh stilei zhizni [The latest trends in the development of modern lifestyles]*. Retrieved from <https://lib.sale/politicheskaya-filosofiya-knigi/noveyshie-tendentsii-razvitii-sovremennyih-59700.html> [in Russian].
Sokolov, A. N. (1968). *Teoriya stilya*. Moskva: Iskustvo [in Russian].
Timofeev, L. I. (1966). *Osnovy teorii literatury [Fundamentals of Literature Theory]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
Vel'flin, G. (1930). *Osnovnye ponyatiya istorii iskusstva*. Moskva [in Russian].
Vilenskii, M. Ya., & Avchinnikova, S. O. (2004). Metodologicheskii analiz obshchego i osobennogo v ponyatiyakh «zdorovyi obrazzhizni» i «zdorovyi stil' zhizni» [Methodological analysis of the general and the special in the concepts of "healthy way of life" and "healthy lifestyle"]. *Theory and Practice of Physical Culture*, 11, 2-7 [in Russian].

PARFINENKO TETIANA

Place of work: V. N. Karazin Kharkiv National University

Country: Ukraine

Email: t.parfundenko@karazin.ua

BASIC APPROACHES TO DETERMINING HEALTHY LIFESTYLE INDICATORS

The article is devoted to the study of the main approaches to determining healthy lifestyle indicators of an individual. The study identified the relationship between a style and healthy lifestyle and highlighted their common characteristics. From the perspective of the philosophical approach, it has been found out that a healthy lifestyle is a specific formation that arises on the basis of the interaction between the essential forces of the person, stylistic patterns and the product of the creativity of the individual, that is, their health. The publication noted the existence of a large number of interpretations of the essence of the concept of "health". This made it possible to analyze and group them according to the principle of the most general characteristics of the specified category. The differences between a "healthy lifestyle" and "healthy way of life" have been clarified. The main positions and key aspects of the theories of A. Adler, G. Allport, M. Weber and other scientists, who studied the concepts of "style" and "lifestyle" have been considered. In the context of these developments, modern approaches to understanding healthy lifestyle as a scientific category have been specified.

In the course of the research various approaches to establishment of a "healthy lifestyle" category have been analyzed. As a result, it was assumed that it falls within the definition of a norm as an ideal rather than a norm as a pattern of behavior. Thus, a healthy lifestyle can, indeed, be considered an ideal form of behavior that the individual strives for, not the role model, which is only an example to follow.

The paper formulates the basic approaches and indicators of a healthy lifestyle, which can be attributed: content-targeted, motivational-value, individually-oriented and socially-demonstrative. The approaches to the definition of key indicators of a healthy lifestyle suggest that a healthy lifestyle is a person's life strategy, reflected in everyday practices aimed at maintaining and promoting health and helping to maintain a high level of reflection in the long term.

Keywords: health; individual; style; healthy lifestyle; choice; individuality; indicators.

Одержано 02.09.2019

УДК 373.2.015.31:17

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196633>

ОКСАНА СТАНІЧЕНКО

ORCID: 0000-0002-4816-6718

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: ksuskaa1982@gmail.com

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ У ВИХОВАННІ ЧУЙНОСТІ

У статті наголошується на необхідності виховання чуйності у дітей дошкільного віку, як базової якості особистості, яка виявляється в турботі про потреби, запити й бажання оточуючих, уважності до їхніх інтересів, проблем, співчуття до навколишніх, готовності прийти на допомогу.

Увага звернена на важливості партнерської взаємодії батьків і вихователів у ЗДО у вихованні моральних якостей дітей. Схарактеризовано ефективні форми співробітництва педагогічного колективу ЗДО і членів родин (колективні, індивідуальні та наочно-інформаційні), які застосовуються в освітньому процесі з метою виховання чуйності у дітей.

Ключові слова: дитина; заклад дошкільної освіти; взаємодія; співпраця; батьки; форми роботи; чуйність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах значного зниження духовного рівня суспільства, деформації багатьох моральних цінностей, взаємного відчуження між багатьма людьми проблема морального виховання дітей і молоді набуває особливої ваги. Шлях до духовного оздоровлення полягає у підвищенні культурного рівня, відродженні духовних цінностей, демократизації й оновленні системи освіти, де пріоритетним стають гуманістичні тенденції, моральне виховання дітей і юнацтва, саморозкриття, творче самовираження особистості. У цих умовах дуже важливо виховувати підростаюче покоління саме морально стійким, здатним проявляти позитивні риси свого характеру.

Погоджуємося з думкою Л. Лохвицької, що період дошкільного дитинства – це сенситивний період для оволодіння морально-етичними нормами, де виховання морально-духовних цінностей виступає у якості базових у вихованні особистості та має визначальний вплив на життя в дорослому віці. Моральне становлення особистості є пріоритетним завданням оновлення вітчизняної системи освіти, оскільки олюдненню життя суспільства сприятиме виховання у малюків чуйності, милосердя. Чуйність – одна з моральних категорій, яка, з однієї сторони, формується суспільством, а з іншої залежить від спрямувань, цінностей, потреб, поглядів, життєвих принципів самої людини, і є її особистісним надбанням, що визначає поведінку. Саме ця риса, якщо вона притаманна більшості населення, допомагає тонко відчувати емоційний і душевний стан іншого, стимулює до співчуття і допомоги.

У чинних програмах розвитку дітей дошкільного віку немає чіткого спрямування на виховання чуйності, а ми вважаємо, що це одна із пріоритетних якостей особистості, якщо ми хочемо жити в гуманному суспільстві. Саме цим і викликана актуальність нашого дослідження.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Плідну наукову роботу з розв'язання проблем морального виховання дітей дошкільного віку проводили педагоги Л. Артемова, Т. Маркова, В. Нечаєва, Т. Поніманська, В. Сухомлинський та ін. Психологічні основи морального розвитку дошкільників досліджували провідні вчені сучасності І. Бех, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Ладивір та ін. Учені І. Бабій, Ю. Гуменюк, О. Кисельова, М. Стельмахович та Є. Сявакко обґрунтували необхідність використання досвіду українського народу з метою морального виховання дітей дошкільного віку, вказали на ефективні засоби. Специфіку духовно-морального виховання малюків на сучасному етапі вивчають науковці Н. Гавриш, О. Каплуновська, І. Коган, О. Кошелівська, Л. Лохвицька, Н. Химич та ін. Проаналізовані погляди дослідників щодо морального виховання дошкільників підтверджують необхідність пошуку нових підходів до його організації в умовах докорінної розбудови української держави.

Учені А. Богуш, Р. Буре, О. Запорожець, О. Усова, Л. Врочинська стверджують, що родина і заклад дошкільної освіти не замінюють один одного, вони взаємодіють з метою повноцінного розвитку дошкільників. Науковці Т. Алексєнко, В. Безлюдна, Л. Божович, В. Постовий наголошують, що педагогічний колектив повинен створити відповідні умови для співпраці сім'ї і ЗДО для успішного формування моральних якостей малюків.

Утім, незважаючи на значну кількість наукових досліджень вітчизняних учених щодо зазначених питань, проблема здійснення морального виховання, формування моральної культури дітей залишається актуальною, і, перш за все, через недостатню розробленість проблеми виховання чуйності у дошкільників як базової якості особистості, налагодження тісного взаємозв'язку між родинами вихованців і педагогічними колективами ЗДО у реалізації виховних цілей.

Мета статті – обґрунтувати необхідність співробітництва сім'ї та закладу дошкільної освіти у вихованні чуйності у дітей дошкільного віку, визначити ефективні форми і методи партнерської взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. За даними наукових досліджень партнерською взаємодією можна вважати особливу форму зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, в ході і результаті якого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер учасників цього процесу, що має соціально значущий характер (Ковшар, 2015).

Партнерська взаємодія будується на трьох компонентах: взаємовідносини адміністрації і педагогічних працівників закладу дошкільної освіти, членів родин і самих дітей. І всі ці три компоненти не можуть розглядатися відокремлено під час виховання почуття чуйності, вони є взаємопов'язаними для досягнення певної мети, виховуючи дітей з стійкими моральними якостями.

Невипадково на необхідність тісного взаємозв'язку закладу освіти і родини вказував відомий український педагог В. Сухомлинський, який стверджував: «Сім'я – це те первісне середовище, де людина повинна вчитися творити добро. Сім'я щодня, щогодини доторкається до духовного життя дитини. ... Дитячий садок і школа не можуть обійтися без сім'ї» (Сухомлинський, 1976, с. 536).

Сьогодні все більшого поширення набуває співпраця ЗДО з сім'єю. Це не лише контакт вихователь – батьки, це і тісний взаємозв'язок з практичним психологом, методистом та іншими фахівцями закладу. Звісно ЗДО таку роботу проводить планомірно. Співпрацюючи з сім'ями завдання педагогів полягає у тому, щоб допомогти батькам зрозуміти і сприйняти ідеї та орієнтири щодо формування моральності у дошкільнят. Працюючи за такою схемою ми повинні розуміти, що дитина це особистість зі своїми правами і обов'язками. Тобто вона є рівноправним учасником освітнього процесу.

Єдність у вихованні дітей забезпечує вироблення правильної поведінки, прискорює процес засвоєння знань, умінь і навичок та сприяє зростанню авторитету дорослих – батьків і вихователів в очах дитини. Основою такої єдності є педагогічні знання батьків, їх обізнаність про роботу дошкільних установ (Лохвицька, 2014, с. 14).

Сучасні педагоги почали роботу з виховання базових якостей особистості, змінився навіть погляд на те, які моральні якості ми можемо вважати базовими. Якщо раніше це були працелюбність, то нині це інші категорії – допитливість, розсудливість, відповідальність, самостійність, шанобливість, креативність та інші. Але сьогодні вважаємо найменш розвинутою таку моральну якість як чуйність, тому їй приділяємо належну увагу.

Чуйність – моральна якість, що визначає суспільну спрямованість особистості та виявляється в турботі про потреби, запити й бажання оточуючих, уважності до їхніх інтересів, проблем; співчуття до навколишніх, готовності прийти на допомогу (Брежнєва, 2015, с. 70).

Вихованню чуйності сприяє гармонійна взаємодія між всіма соціальними інститутами. До яких належить і сім'я, і заклади дошкільної освіти, і неформальні установи. Для того щоб досягти результатів у цій сфері потрібна підготовка. Зокрема, ЗДО має сформувати середовище, у якому будуть застосовані певні форми роботи, які будуть ефективними і допоможуть налагодити тісний контакт.

Як стверджує науковець Т. Довженко, що заклади дошкільної освіти повинні бути центром спільної виховної роботи. Це зумовлено низкою факторів:

- сьогодні, як правило, тільки дошкільний заклад забезпечує необхідний рівень розвитку дитини, який обумовлюється вимогами сучасності та прискоренням науково-технічного прогресу;
- заклади дошкільної освіти мають спеціально підготовлені кадри, більшість же батьків не мають належної педагогічної підготовки;
- значну частину свого часу діти проводять в ЗДО, його вплив позначається також на їх поведінці в сім'ї (Довженко, 2016, с. 127).

Взаємовплив цих двох середовищ в результаті дасть позитивний вплив на виховання особистості дошкільника. Для виховання чуйності у дітей вихователь ЗДО повинен спланувати роботу з сім'ями: вивчення складу сімей, їхнього мікроклімату, взаємовідносин, традицій, мрії та ін.

Т. Поніманська форми співробітництва з батьками диференціює на колективні, індивідуальні, наочно-інформаційні (Поніманська, 2015, с. 410). Застосування різних форм роботи з батьками у дошкільному закладі сприяє їх активному залученню до навчально-виховного процесу. На нашу думку, можна виділити найбільш ефективні форми співробітництва з батьками. Так, до колективних форм роботи ми відносимо батьківські збори, заняття-тренінги, зустрічі з батьками. Але ефективними вони будуть у тому випадку, коли заклад дошкільної освіти разом з батьками переслідуватимуть одну мету та творчо підходять до своєї співпраці.

Співпрацю педагогічного колективу і батьків ми назвемо спільне визначення мети діяльності, спільне планування роботи, розподіл функцій і засобів роботи, відповідно до можливостей та потреб кожного учасника навчально-виховного процесу, спільний контроль та оцінка результатів роботи, прогнозування нових цілей і завдань.

Оскільки ми визначили, що успіх у взаємодії ЗДО та батьків залежатиме і від творчого підходу, тому вважаємо, що в процесі виховання чуйності у дітей доцільно застосовувати нові форми роботи, основною метою яких буде обмін досвідом процесу виховання. До таких форм колективної роботи можна віднести усні журнали, педагогічні вітальні, круглі столи, батьківські конференції, семінари-практикуми, диспути, заняття-тренінги. Педагогам використовуючи такі форми роботи варто застосовувати сучасні інформаційні технології. Наприклад, проводячи заняття вихователь фіксуватиме навчально-виховний процес на відеокамеру, а зібрані матеріали потім використовуватиме з метою інформування, навчання, аналізу в процесі взаємодії з батьками.

Завдання закладу полягає не лише в інформуванні батьків, а й в активному залученні їх до співпраці, навчання батьків правильно організувати спілкування і спільну діяльність з дитиною. Активно вводять батьків у навчально-виховний процес допомагає взаєморозуміння. Батьки «живуть» життям дітей, їх цікавлять проблеми освітнього закладу. Тобто звична система ЗДО – дитина розширюється до ЗДО – дитина – сім'я. Всі учасники займають рівноправні позиції. Проблеми закладу дошкільної освіти стають і проблемами сім'ї.

Велику увагу потрібно приділяти й індивідуальній роботі з батьками. До індивідуальної роботи варто включити виготовлення для батьків пам'яток про виховання чуйності у дітей. Пропонуємо використання ширми-пересувки для батьків «Виховання чуйності у дошкільнят». Ми рекомендуємо в індивідуальній роботі з батьками створювати проекти. Для цього використаємо методику соціального та психологічного розвитку дитини «Ляльки з особистими історіями (ляльки-персони)». Ознайомлюємо батьків з лялькою-персоною.

«Ляльки-персони – це не іграшки для дітей, а інструмент для педагога і батьків. Для кожної ляльки створюють її особисту індивідуальність (ідентичність), закріплюють за нею певну історію життя, наділяють особистісними рисами, родиною і культурним походженням, уподобаннями, страхами та здібностями. Лялька «приходить» у гості до дітей (в групу), коли вони збираються в колі для спільної розмови, і педагог розповідає їм про щасливі й не дуже радісні історії, які з нею сталися. Ляльки-персони – це практична методика, яка сприяє психологічному розвитку малюків, виховує емпатію і допомагає організувати розмову серед дітей про складні питання розмаїття та інклюзії за такими ознаками, як:

- гендер;
- зовнішність (фізичні особливості, характеристики);
- расова, національна, етнічна приналежність;
- культура і віросповідання;
- етнічна / національна приналежність;
- інвалідність / особливі потреби;
- сексуальна орієнтація;
- стан здоров'я (Софій & Найди, 2017, с. 4).

Вихователь дає рекомендації як за допомогою ляльки виховувати чуйність у дитини. Діти і батьки разом беруть ляльку в гості додому. Вихователь батькам ставить завдання, розповідає дитині про конкретну проблему ляльки і запрошує її на вихідні до себе у гості. Після чого батьки разом з дитиною повинні виконати проект (це може бути слайд-шоу, міні-фільм, паперова газета чи будь якого іншого формату проект), де має бути зафіксовано, як ви піклувалися про ляльку, у якої є проблема. Метою цього проекту є розуміння дітьми, що в критичних ситуаціях завжди є вихід: сходити в кіно, поговорити, повеселитися, потанцювати, пограти у спільні ігри. Показати, що дозвілля допомагає подолати негаразди у житті людини. Доцільно організувати режим дня (лягали з лялькою в один час спати, разом прокидалися, співали коліскову).

Виконання цього проекту крім виховної мети для дітей та батьків, несе в собі інформацію для педагога. Лялька-персона допоможе показати дозвілля сім'ї, виявити співпадіння чи розбіжність у поглядах батьків і дітей на поводження у певній ситуації.

Найпоширенішими наочно-інформаційними формами роботи є виставки дитячих робіт, виставки книг на тематику виховання чуйності у дошкільнят, публікацій у періодичних виданнях. До сучасних форм співпраці з батьками можна віднести спілкування з батьками в соціальних мережах або у додатках-месенджерах для телефону, в яких можна надсилати новинки з тематики, яка допоможе у сімейному вихованні, у вихованні чуйності дошкільників.

Для досягнення ефективності взаємодії ЗДО та батьків у вихованні чуйності дошкільників допоможе раціональне поєднання різних форм роботи. У роботі з батьками потрібно уникати готових оцінних суджень про процес виховання, вихователь має допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати в ній нові якості й риси.

Як ми вже зазначали ЗДО є центром спільної виховної роботи. Для налагодження якісного взаємозв'язку з батьками педагогічний склад ЗДО має бути висококваліфікованим. Для цього рекомендуємо проводити планові семінари, майстер-класи, відео-конференції, вебінари, тренінги.

Процес виховання чуйності довготривалий і до формування цієї моральної якості потрібно підходити різнопланово. Для якісного процесу потрібні фахівці з певними знаннями та вміннями. Для цього організується вебінар або семінар з педагогами на тему «Використання ляльки-персона у вихованні чуйності у дошкільників». Наступним кроком є проведення майстер-класу з виготовлення ляльки-персона. Варто у процесі ознайомлення педагогів з цією темою провести тренінг з метою набуття навчального досвіду, для досягнення ефективного результату.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Важливою умовою успішного виховання чуйності у дітей є успішна взаємодія їхніх батьків та усіх дорослих членів сім'ї з педагогами закладу дошкільної освіти. На сьогоднішній день існує багато аспектів, пов'язаних з необхідністю вивчення виховання чуйності у дітей дошкільного віку. Спільна співпраця батьків та педагогів у будь-якому випадку матиме позитивний результат, особливо якщо вона буде цілісною системою. Сучасний освітній процес передбачає втілення нових підходів до взаємовідносин закладів дошкільної освіти та батьків. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні й апробації педагогічних умов виховання чуйності у дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія і практика / ред. С. О. Нікітчиної. Київ : Слово, 2014. 368 с.
- Довженко Т. О. Підготовка майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з сім'єю. *Педагогіка та психологія*. 2016. № 52. С. 124-133.
- Ковшар О. В. Роль партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти в організації передшкільної освіти. *Наукові записки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Серія: Психолого педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 57-64.
- Лохвицька Л. Моральне виховання: нові чи старі проблеми? *Дошкільне виховання*. 2014. №7. С. 12-16.
- Ляльки з особистими історіями (ляльки – персона): методика соціального та психологічного розвитку дитини / ред.: Софій Н. З., Найдю Ю. М. Київ, 2017. 52 с.
- Поніманська Т. Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2015. 448с.
- Розумне виховання сучасних дошкільнят / ред. О. Брежнева. Київ : Слово, 2015. 176 с.
- Суходлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1. С. 24-537.

REFERENCES

- Brezhnieva, O. (2015). *Rozumne vykhovannia suchasnykh doshkilniat [Smart education of modern preschoolers]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Dovzhenko, T. O. (2016). *Pidhotovka maibutnoho vykhovatelya doshkilnoho navchalnoho zakladu do roboty z sim'ieiu [Preparation of preschool institution educator for the work with family]*. *Pedagogics and Psychology*, 52, 124-133 [in Ukrainian].
- Kovshar, O. V. (2015). *Rol partnerskoi vzaiemodii doshkilnoi ta pochatkovoї lanok osvity v orhanizatsii peredshkilnoi osvity [The role of partnership interaction between preschool and primary education units in the organization of pre-school education]*. *Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 4, 57-64 [in Ukrainian].
- Lokhvytska, L. (2014). *Moralne vykhovannia: novi chy stari problemy? [Moral education: new or old problems?]*. *Doshkilne vykhovannia [Preschool Education Journal]*, 7, 12-16 [in Ukrainian].
- Nikitchyna, S. O. (Ed.). (2014). *Aktualni problemy doshkilnoi osvity: teoriia i praktyka [Actual problems of preschool education: theory and practice]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Ponimanska, T. (2015). *Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Sofii, N. Z., & Naidy, Yu. M. (Eds.). (2017). *Lialky z osobystyimi istoriiamy (lialky – persons): metodyka sotsialnoho ta psykhologichnoho rozvytku dytyny [Dolls with their personal stories (dolls-personalities): methodology of social and psychological development of the child]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi V. O. (1976). *Vybrani tvory [Selected Stories] (Vol. 1)*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].

OKSANA STANICHENKO

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: ksuskaa1982@gmail.com

PARENTS AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION INTERACTION DURING THE EDUCATION PROCESS OF CHILDREN SENSITIVENESS

The present article emphasizes the question of the necessity of educational process of sensitiveness of preschool children as the basic ability of the personality. It turns out through needs, requests and wishes of others. Person is to be attentive to the interests, problems, compassion and be ready to help.

Special attention is paid to the interaction between parents and preschool education institutions while upbringing and educating children. Interactive forms of work with staff and parents are defined (group, individual and visual informative) which are used in the educational process for the sake of children sensitiveness.

The article touches upon the issue that today the cooperation between family and preschool educational institutions should become closer. Parents' partnership has to exist not only with the tutor but with all pedagogical staff who takes part in the process of teaching and learning. The cooperation has to be realized constantly.

Teachers' aim is to help parents to teach children morality and responsiveness. The child is considered an equal participant of the educational process.

The process of educating children responsiveness is in qualitative cooperation between all social institutions (family, preschool institutions, out-of-school establishments). For getting the results preschool educational institution has to create an atmosphere of a certain contact with the effective forms of work.

The author points out the most effective forms of interaction with parents. They are parent meetings, classes-trainings, meetings with parents, oral journals, pedagogical living rooms, round tables, parenting conferences, workshops, debates, classes-trainings. The effectiveness depends on the common aim of all participants and the creative cooperation.

The institution's goal is to attract parents to the interaction and teach them to organize their free time with children in a wright way. The author of the article draws reader's attention to the need of paying attention to the individual work with parents including usage of social and psychological methodology of child's development «Dolls with the personal stories (puppets-persons)».

The partnership interaction in the process of educating responsiveness is displayed with the help of visual-informational forms at the preschool educational institution. The effective interaction at the mentioned institutions is in the combination of different forms of work. The tutor has help parents to watch their child and open new qualities and characteristic.

Preschool educational institution is a guide in joint educational work. For this all staff has to be very qualified and increase its professionalism.

Keywords: *child, institution of preschool education; interaction; cooperation; parent; forms of work; sensitiveness.*

Одержано 03.09.2019

УДК373.5.035:172.12]:001.895

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196635>

ІЛЛЯ ВОЛИК

ORCID: 0000-0002-6337-593X

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: illiavolyque@gmail.com

ЄВГЕНІЯ ДОРОШЕНКО

ORCID: 0000-0002-0429-0389

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: doroshenko.evgenia@gmail.com

ВАЛЕНТИНА ЦИНА

ORCID: 0000-0002-3512-1641

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: ajut1959@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається актуальне для сучасної основної школи питання формування громадянської відповідальності учня засобами сучасних інноваційних педагогічних технологій. З метою обґрунтування системи інноваційних педагогічних технологій формування громадської відповідальності учнів основної школи використано комплекс методів дослідження: аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів до обґрунтування інноваційних педагогічних технологій формування громадянської відповідальності школярів;

систематизація теоретичних та емпіричних даних для обґрунтування психолого-педагогічних основ її формування. Провідною стратегією дослідження інноваційних педагогічних технологій стала їхня відповідність концептуальним підходам до зрілості особистості: за гуманістичним (А. Маслоу) і феноменологічним (К. Роджерс) напрямками теорії особистості та адаптацією учнів до нормативних вимог громадянського суспільства. Методичною основою інноваційних педагогічних технологій, згрупованих за провідними ознаками етапу адаптації школярів до нормативних вимог громадянського суспільства, стали: технології традиційної шкільної освіти, що передбачають постійний емоційний вплив особистості вчителя на учнів за допомогою педагогіки вимог; технологія педагогіки співробітництва, за якою суб'єкти й об'єкти освітнього процесу об'єднані у спільній освітній діяльності педагогікою відносин взаєморозуміння і взаємодопомоги; технологія викладання навчальних дисциплін, яка формує людину, за якою кожен школяр навчається за двома програмами: освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу та зовнішнього освітнього простору місцевого соціального середовища. Розвиток здатності до неупередженого сприйняття реальності, толерантності, терпимості, уміння адаптуватися, прийняття себе, інших такими, якими вони є, зосередженості на надособистісних проблемах, які стоять вище за безпосередні проблеми особистості, вияву просуспільних інтересів і прагнень допомоги іншим, почуттів братської любові до всього людства, за гуманістичним (А. Маслоу) і феноменологічним (К. Роджерс) напрями теорії особистості здійснювався за: технологією педагогіки співробітництва, за якою основоположні громадянські права й обов'язки всіх учасників освітньої діяльності визначаються цінностями, які кожен із них повинен зберегти у собі та передати іншим; концепцією громадянської освіти у технології її інтеграції, завданням якої є навчання розпізнанню громадських структур різних типів, мисленню політичними альтернативами, виховувати терпимість відносно інших політичних думок і готовності до відповідальних громадянських дій. Перспективою подальших розвідок за даним напрямом є дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи інноваційних педагогічних технологій формування громадянської відповідальності учнів основної школи.

Ключові слова: громадянська відповідальність; основна школа; формування; інноваційні педагогічні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Демократизація суспільства стимулює громадян вирішувати самостійно власні проблеми, проявляти ініціативу, брати участь в спільному прийнятті свідомих рішень, ставити інтереси інших людей вище свого комфорту та пробуджує відповідальність за наслідки своєї діяльності. Пріоритетним в процесі організації навчання є особистісний розвиток людини. Важливо не лише здобути знання, уміння, навички, а й виховати школяра як свідому, активну, толерантну, самостійну, кмітливую, динамічну людину, що відчуває відповідальність перед своєю державою у забезпеченні для неї процвітання та стабільності.

Масштабні реформи загальної середньої освіти, розпочаті Міністерством освіти і науки України, обумовили оновлення навчальних програм шкільних предметів для учнів 5-9 класів на основі чинного Державного стандарту базової повної загальної середньої освіти (*Державний стандарт базової, 2011*). Зміни до програм мають на меті поступовий перехід до принципів демократичного навчання, передбачені концепцією «Нової української школи» (*Нова українська школа, 2016*).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі проблеми вивчення громадянської відповідальності знаходять віддзеркалення у таких відомих педагогів як Дж. Локк, А. Дістервег, К. Ушинський. У ХХ столітті дослідження цього питання займалися А. Макаренко, В. Сухомлинський. Серед сучасних педагогів проблему формування громадянської відповідальності вивчали Ш. Амонашвілі, О. Беляєв, Т. Гусева, Є. Королькова, Н. Суворова та ін.

Концепція реформування української школи закладає нові підходи до освітнього процесу, орієнтуючи вчителів на формування надпредметних ключових компетентностей учнів, відійшовши від традиційних методик простого передавання знань. З метою формування в учнів ключових компетентностей під час навчального процесу в оновлених початкових програмах виділено низку змістових ліній, зокрема «громадянську відповідальність», спрямовану на формування відповідальних громадян, які поважатимуть права людини, вмітимуть критично мислити, розумітимуть особисту відповідальність за долю країни, її народу, а також розумітимуть важливість громадянської участі в процесі вирішення різних проблем місцевих громад.

У зв'язку з цим для сучасної основної школи актуальними є питання формування громадянської відповідальності учня засобами сучасних інноваційних педагогічних технологій.

Метою статті є обґрунтування системи інноваційних педагогічних технологій формування громадянської відповідальності учнів основної школи.

Для досягнення поставленої мети використовувався комплекс методів дослідження: аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів до обґрунтування інноваційних педагогічних технологій формування громадянської відповідальності школярів; систематизація теоретичних та емпіричних даних для обґрунтування психолого-педагогічних основ її формування.

Завданням даного етапу нашого дослідження став пошук придатних, за наявними структурними концепціями зрілості особистості (Гусева, 1991), інноваційних педагогічних технологій, які уточнювали б освітні результати та співвідношення змінних в описі компонентів забезпечення формування громадянської відповідальності учні основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною стратегією дослідження інноваційних педагогічних технологій, які відповідали б концептуальним підходам до зрілості особистості, за гуманістичним (А. Маслоу) і феноменологічним (К. Роджерс) напрямками теорії особистості (Гусева, 1991) та адаптації учнів

до нормативних вимог громадянського суспільства (Беляєв, 1997), є формування робочих визначень у вигляді опису цілей, завдань, принципів, змісту, методів і форм організації становлення та розвитку компонентів, що забезпечують формування громадянської відповідальності школярів.

Технології адаптації забезпечують оволодіння діючими громадянськими нормами поведінки й опанування тими прийомами та засобами просуспільної діяльності, якими володіють інші її суб'єкти на рівні хоча б мінімально необхідному для освітніх вимог державних освітніх стандартів.

Реалізація інноваційних педагогічних технологій формування громадянської відповідальності учнів основної школи має широко варіативний характер. Тобто у кожній із них можуть доцільно до вимог педагогічних ситуацій використовуватися всі наукові концепції особистісної зрілості. Кожна педагогічна технологія має специфічну спрямованість на розвиток складових громадянської відповідальності, водночас певним чином впливаючи й на розвиток інших її компонентів. Тому, виходячи із завдань дослідження, подальше групування специфічних інноваційних педагогічних технологій ми будемо здійснювати, дотримуючись виділених концептуальних підходів.

Далі розкриємо цільові орієнтації та методичні основи інноваційних педагогічних технологій, згрупованих за провідними ознаками етапу адаптації школярів до нормативних вимог громадянського суспільства.

Оволодіння нормативними вимогами громадянського суспільства. Формування нових особистісно-професійних якостей здійснюється шляхом впливу життєво-освітнього простору на особистість. Технології *традиційної шкільної освіти* передбачають постійний емоційний вплив особистості вчителя на учнів за допомогою педагогіки вимог.

Натомість, педагогічною технологією *педагогіки співробітництва* передбачається такий рівень професійної підготовки, коли суб'єкти й об'єкти цього процесу об'єднані у спільній освітній діяльності педагогікою відносин: взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою та проникненням у духовний світ один одного (Дьяченко, 1991; Лысенкова, 1997). Результатом таких взаємовідносин є створення позитивного емоційного фону освітньої діяльності, задоволеність успішністю навчання та спілкуванням.

Нині громадянське виховання набуло особливої актуалізації, у зв'язку з складною політичною ситуацією в країні. Тому під час здійснення позакласної роботи з учнями 5-9-х класів ми максимально мотивували школярів допомагати бійцям в зоні антитерористичної операції. Для цього були проведені благодійні ярмарки та концерти для збору коштів. Учнями здійснювалася постійна підтримка бойового духу солдатів малюнками, сувенірами та добрим словом.

Згідно із *технологією викладання навчальних дисциплін, яка формує людину Є. Ільїна*, кожен школяр навчається за двома програмами (Ільїн, 1991). Одну із них пропонує освітній простір загальноосвітнього навчального закладу, а іншу, здебільшого реалістичнішу, – зовнішній освітній простір місцевого соціального середовища. Під час формування громадянської відповідальності необхідно враховувати обидві програми. Вплив на програму місцевого освітньо-соціального середовища повинен відбуватися в усіх формах організації освітньої діяльності в освітньому просторі загальноосвітнього закладу освіти.

Впровадження цієї технології передбачало, в ході дослідної роботи, організацію проведення урочистих зустрічей з ветеранами війни, допомогу їм волонтерами школи. Учні 5-9-х класів брали участь в громадському житті міста – шанувували пам'ять загиблих воїнів, долучалися до відкриття меморіальних дощок місцевим героям.

Розвиток здатності до неупередженого сприйняття реальності, толерантності, терпимості, уміння адаптуватися, прийняття себе, інших такими, якими вони є, зосередженості на надособистісних проблемах, які стоять вище за безпосередні проблеми особистості, вияву просуспільних інтересів і прагнень допомоги іншим, почуттів братської любові до всього людства (гуманістичний (А. Маслоу) і феноменологічний (К. Роджерс) напрямки теорії особистості). Допомога людству вижити проголошується *технологією педагогіки співробітництва* вічною суспільною цінністю (Дьяченко, 1991; Лысенкова, 1997). Основноположні громадянські права й обов'язки всіх учасників освітньої діяльності визначаються цінностями, які кожен із них повинен зберегти у собі та передати іншим: рівність усіх у правах, прагнення до свободи, братерські відносини, справедливість і законність.

Важливим засобом громадянського виховання школярів стало вивчення символіки нашого народу. Знайомство з народними та державними символами відбувалося ще в початковій школі, яке постійно поглиблювалося в основній школі в ході проведення виховних годин та заходів («Національні символи України», «Що для мене Україна?», «Наші обереги», «Український рушник у народознавчих звичаях і традиціях», «Україна – наш спільний дім», «Ми – громадяни України», «Я – українець!», «Національні герої України», «Україна від козацьких часів до сьогодні»). Мета цієї роботи полягала у формуванні особистості з глибоким відчуттям своїх коренів, роду, родини, народу; у розвитку кращих ментальних рис учнів, у пробудженні інтересу та прищепленні глибокої любові до рідної мови, літератури, історії, поваги до символів, традицій та звичаїв українців.

Формуванню демократичної особистості учня, здатного до адаптації у громадянському суспільстві, прагнучі його вдосконалення, раціонально-критично оцінюючи свої вчинки та ставлячись терпимо до інакодумства, сприяє застосування в освітній діяльності *концепції громадянської освіти у технології її інтеграції* (Беляєв, 1997; Гусева, 1991). Завданням цієї технології є навчання розпізнанню громадських структур різних типів, навчання мислити політичними альтернативами, виховувати терпимість відносно інших політичних думок і готовність до відповідальних громадянських дій.

Особливого значення в громадянському вихованні мали уроки на яких ми мали спрямувати освітню діяльність на формування активного члена громади і суспільства, який розуміє принципи і механізми функціонування суспільства, є вільною особистістю, яка визнає загальнолюдські й національні цінності та керується морально-етичними критеріями і почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці. Учні підводили до розуміння, що кожен з нас є членом громадянського суспільства і несе відповідальність за свої дії, активна громадянська позиція сприяє вирішенню загальнозначущих проблем.

Формування орієнтацій толерантної свідомості, віротерпимості та миролюбства, профілактика виявів екстремізму різних видів і протидія ним мають для багатонаціональної України особливу актуальність.

У реалізації цих завдань нами надавалася учням можливість для самостійної відповідальної діяльності, участі в учнівському самоуправлінні, стимулюючи переживання демократичних переконань і способів поведінки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Спроектовано систему інноваційних педагогічних технологій формування громадянської відповідальності учнів основної школи, що містить: технологію традиційної шкільної освіти, педагогічну технологію педагогіки співробітництва, технологію викладання навчальних дисциплін, яка формує людину, концепцію громадянської освіти у технології її інтеграції. Практичне значення дослідження полягає у наданні науково-методичної підтримки вчителям для реалізації наскрізної змістової лінії «громадянська відповідальність» у своїх навчальних предметах.

Результати дослідження можуть бути використані у загальноосвітніх навчальних закладах України. Перспективою подальших розвідок за даним напрямом є дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи інноваційних педагогічних технологій формування громадянської відповідальності учнів основної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики : в 20 кн. Москва : Амрита-Русь, 2013. Кн. 6, ч. 1 : Здравствуйте, Дети! 2013. 315 с.
- Беляев А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1997. 41 с.
- Гусева Т. Н. Формирование гражданской зрелости учащейся молодежи : автореф. дис... канд. филос. наук: 24.00.01. Москва, 1991. 20 с.
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
- Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. Москва : Просвещение, 1991. 191 с.
- Ильин Е. Н. Герой нашего урока. Москва : Педагогика, 1991. 287 с.
- Королькова Е. С., Суворова Н. Т. Гражданское образование: новая концепция и новый учебник. *Преподавание истории и обществознания*. 2002. № 4. С. 27–32.
- Лысенкова С. Н. Педагогическое сотрудничество. *Инновационные движения в российском школьном образовании*. Москва : Парсифаль, 1997. С. 383–386.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

REFERENCES

- Amonashvili, Sh. A. (2013). *Osnovy gumannoi pedagogiki [Fundamentals of Humane Pedagogy]* (Kn. 6, ch. 1 : Zdravstvuite, Deti! [Book 6, part 1: Hello, Children!]). Moskva: Amrita-Rus' [in Russian].
- Belyaev, A. V. (1997). *Sotsial'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya grazhdanstvennosti uchashcheysya molodezhi [Socio-pedagogical foundations of the formation of citizenship of students]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Ekaterinburg [in Russian].
- Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]*. № 1392. (2011). Retrieved from <http://zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
- D'yachenko, V. K. (1991). *Sotrudnichestvo v obuchenii [Collaboration in training]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
- Guseva, T. N. (1991). *Formirovanie grazhdanskoi zrelosti uchashcheysya molodezhi [Socio-pedagogical basis for the formation of citizenship of students]*. (Extended abstract of Ph. dissertation). Moskva [in Russian].
- Il'in, E. N. (1991). *Geroi nashego uroka [Hero of our lesson]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Korol'kova, E. S., & Suvorova N. T. (2002). *Grazhdanskoe obrazovanie: novaya kontseptsiya i novyi uchebnik [Civic Education: a new concept and a new textbook]*. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya [Teaching history and social studies]*, 4, 27-32 [in Russian].
- Lysenkova, S. N. (1997). *Pedagogicheskoe sotrudnichestvo [Pedagogical cooperation]*. In E. Dneprova, A. Kasprzhaka, & A. Pinskiy (Eds.). *Innovatsionnye dvizheniya v rossiiskom shkol'nom obrazovanii [Innovative movements in Russian school education]* (pp. 383-386). Moskva: Parsifal' [in Russian].
- Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]*. (2016). Retrieved from <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> [in Ukrainian].

ELIJAH VOLYK

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: illiavolyque@gmail.com

EUGENIA DOROSHENKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: doroshenko.evgenia@gmail.com

VALENTINE TSINA

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: ajut1959@gmail.com

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF PUBLIC RESPONSIBILITY OF PUPILS

The article deals with the issue of formation of the student's civil responsibility by means of modern innovative pedagogical technologies relevant for the modern primary school. In order to substantiate the system of innovative pedagogical technologies for the formation of social responsibility of primary school students, a complex of research methods was used: analysis, classification, generalization of theoretical approaches to substantiation of innovative pedagogical technologies for the formation of

civil liability of students; systematization of theoretical and empirical data to substantiate the psychological and pedagogical bases of its formation. The leading strategy of research of innovative pedagogical technologies was their conformity to conceptual approaches to personality maturity: in the humanistic (A. Maslow) and phenomenological (K. Rogers) directions of the theory of personality and adaptation of students to the normative requirements of civil society. The methodological basis of innovative pedagogical technologies, grouped according to the leading features of the stage of adaptation of pupils to the normative requirements of civil society, were: technologies of traditional school education, which provide continuous emotional influence of the teacher's personality on the pupils by means of pedagogy of requirements; a technology of pedagogy of cooperation, in which the subjects and objects of the educational process are united in the mutual educational activity in the pedagogy of relations of mutual understanding and mutual assistance; technology of teaching subjects that forms a person, for which each student learns under two programs: the educational space of the general educational institution and the external educational space of the local social environment. Developing the capacity for unbiased perception of reality, tolerance, the ability to adapt, accepting oneself, others as they are, focusing on transpersonal problems that stand above the immediate problems of the individual, expressing public interests and aspirations to help others, Humanity (A. Maslow) and phenomenological (K. Rogers) directions of the theory of personality was carried out by: a technology of pedagogy of cooperation whereby the fundamental civil rights and responsibilities of all participants in educational activities are determined by the values that each of them must preserve and convey to others; the concept of civic education in the technology of its integration, the task of which is to teach the recognition of public structures of different types, to think of political alternatives, to cultivate tolerance of other political opinions and the readiness for responsible civic actions. The prospect of further explorations in this area is a pilot test of the effectiveness of the system of innovative pedagogical technologies of formation of civil responsibility of students of primary school.

Key words: *civil responsibility; primary school; formation; innovative pedagogical technologies.*

Одержано 03.09.2019

УДК 373.2.015.31:[17.022.1:7]

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196643>

ОКСАНА ШИКИРИНСЬКА

ORCID: 0000-0002-4424-4627

(Вінниця)

Place of work: *Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Country: Ukraine*

Email: *shikiroksana@gmail.com*

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті актуалізовано значення музичного виховання у формуванні морально-естетичної культури дітей дошкільного віку. Проблема музичного виховання у формуванні морально-естетичної культури особистості дитини стає надзвичайно актуальною, оскільки єдність загальної та естетичної культури передбачає створення багатокультурного освітнього простору.

Здійснено теоретичний аналіз використання музичної освіти у процесі формування морально-естетичної культури дітей дошкільного віку. Доведено, що музичний розвиток дошкільника потужно впливає на збагачення духовного світу особистості – процес становлення та розвитку музичних здібностей на основі природних задатків, формування основ музичної культури, творчої активності, емоційної сфери, удосконалення мислення, чуттєвості до краси в мистецтві та житті.

Підкреслюється пріоритетність проблеми музичного виховання, значення формування музично-естетичних орієнтацій дітей та його вплив на розвиток культури особистості в цілому. Встановлено, що специфічний вплив музичного виховання на формування морально-естетичної культури особистості пов'язаний, насамперед, з розвитком емоційної чутливості дітей дошкільного віку (моральний аспект); усвідомлення прекрасного в житті (естетичний аспект), а також особливою близькістю морального та естетичного, адже аморальні вчинки не можуть вважатися прекрасними. Виховувати в дітей морально-естетичні почуття є надзвичайно важливим завданням, оскільки вони є дієвою силою, яка стимулює духовну та творчу потенцію кожної дитини, розвиток її психічних процесів та інтелекту.

Визначено основні засади формування морально-естетичної культури дітей дошкільного віку та завдання музичного виховання дітей. Розкрито специфіку впливу музики на моральність людини. Розкрито поняття музичного мистецтва в соціальному та культурному контекстах. Зосереджується увага на вікових особливостях музичного розвитку дошкільнят. Охарактеризовано компоненти музичного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *морально-естетична культура; музичне мистецтво; музичне виховання; діти дошкільного віку*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування культури підростаючого покоління є головним завданням сучасної мистецької педагогіки. Соціокультурна ситуація підвищеного інтересу до музики, інтенсивність контакту з нею дітей з раннього віку зумовлюють необхідність удосконалення педагогічних процесів духовного розвитку особистості засобами музичного мистецтва, пошуку шляхів реалізації його виховного впливу (Шикиринська, 2009, с. 131). Залучення дітей дошкільного віку до музики не лише акумулює естетичний потенціал особистості, а й мобілізує її духовні ресурси, сприяє формуванню культури особистості в цілому.

Сучасний освітній процес розуміється сьогодні як «людинотворчий, духотворчий, культуротворчий» (Г. Шевченко), отже зростає важливість формування морально-естетичної культури особистості як показника її розвитку. Перебудова системи освіти України, спричинена утвердженням її нової гуманістичної парадигми, актуалізує потребу нових теоретико-концептуальних підходів до проблеми формування морально-естетичної культури підростаючого покоління як вагомої складової загальної культури особистості та набуває пріоритетного значення в умовах оновлення соціально-економічного та духовного життя держави. Концептуальні положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Законів України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базового компоненту дошкільної освіти окреслюють шляхи реформування змісту освіти, визнають необхідність забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями різних галузей мистецтва, зокрема музики. Пріоритетність проблеми музичного виховання актуалізується важливістю формування музично-естетичних орієнтацій дітей та його вплив на розвиток культури особистості в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема єдності морального та естетичного виховання відображена в численних працях стародавніх (Сократ, Платон, Арістотель) та сучасних філософів та педагогів (Г.Ващенко, Г.Сковорода, І.Франко, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін.). Обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості присвячені дослідження Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Науковцями доведено, що музичний розвиток дошкільника потужно впливає на збагачення духовного світу особистості – процес становлення та розвитку музичних здібностей на основі природних задатків, формування основ музичної культури, творчої активності, емоційної сфери, удосконалення мислення, чуттєвості до краси в мистецтві та житті.

Мета статті – висвітлення сутності та виявлення специфіки формування морально-естетичної культури особистості дошкільника засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку соціологів, сучасне музичне мистецтво перетворилося в акустичний супровід, своєрідний «акомпанемент» повсякденної діяльності людини. Результати соціологічних досліджень свідчать, що у структурі ціннісних орієнтацій дітей різних вікових груп музика посідає сьогодні одне з найперших місць, а за обсягом «споживання» випереджає всі види мистецтва. При всій розмаїтості напрямків сучасної системи освіти наполегливо наголошується на важливості музичного виховання для всіх дітей без винятку, на його значенні для розвитку мислення, уваги, пам'яті, уяви, волі; вихованні емоційної та душевної чуйності, морально-естетичних потреб та ідеалів – тобто формуванні всебічного розвиненої особистості (Груздова, 2011, с. 84). Недарма Й. Гете стверджував: «Ми обрали важливою складовою виховання музику, оскільки від неї розходяться шляхи в усі напрямки» («Вільгельм Майстер»). Як зазначав В. Сухомлинський, «емоційність природи, властива морально і естетично вихованій людині, виражається в тому, що серце стає сприйнятливим до доброго слова, повчання, поради, напуття. Якщо ви хочете, щоб слово вчило жити, щоб ваші вихованці прагнули до добра, – виховуйте тонкість, емоційну чуйність юного серця. Серед численних засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці» (Сухомлинський, 1976, с. 169). Видатний педагог-гуманіст наголошував на важливості музичного виховання як першооснови у вихованні людини: без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина є прекрасним створінням, а це переконання, є, по суті, основою емоційної, естетичної, моральної культури. Тому надзвичайно важливим є прилучення дітей змалечку до непохитних моральних та естетичних засад високої музики. *Музичне виховання* відіграє важливу роль у формуванні духовних потреб людини, її інтелекту, моральних уявлень, розвитку емоційного сприйняття та естетичної оцінки життєвих явищ. На жаль, музичне виховання доволі часто обмежується, як не дивно, лише тренуванням ока. Це пов'язано з тим, що дітям здебільшого пропонують візуальне сприймання музики у процесі демонстрації різноманітних ілюстрацій, зображень, картин тощо, замість того, щоб надати їм змогу емоційно сприйняти і пережити саме звучання музичного твору. Лише таке сприймання музики дітьми по-справжньому закладатиме й виховуватиме в них основи морально-естетичної культури.

Під *морально-естетичною культурою* дошкільників розуміємо сукупність послідовних дій, спрямованих на залучення дітей до морально-естетичних цінностей мистецтва, які містять у собі моральні та естетичні знання законів існування і створення краси; моральні норми суспільства; сформованість ціннісних орієнтацій та мотивів саморозвитку морально-естетичних потреб; сформованість естетичних почуттів, емпатії, толерантності; здатність до рефлексії та саморегуляції; спрямованої на становлення і розвиток їхньої соціальної активності (Жученко, 2017, с. 10). Музика викликає у дітей безліч різних почуттів, думок, емоцій. Специфічний емоційний вплив музики реально уможливило створення єдності естетичних, моральних та етичних уявлень і проявів; проте, не будь-яка музика здатна стимулювати виховання естетичних почуттів та впливати на формування особистісних рис кожної дитини: низькопробна, розважальна музика, яка нині панує у медійному просторі, позбавлена всякого художнього змісту, подекуди має відкрито нецензурні тексти, а отже, не може бути доступною, тим паче використаною у вихованні дітей. Нині неабиякі труднощі в сфері музичного виховання створює масований наступ розважальної музики: діти знаходяться під тиском інтернету та телебачення, які переважно наповнені легкою та переважно низькопробною музикою, без смаку і моралі. На жаль, місце музики в моральному вихованні дітей дотепер зазнавало тенденції до все більшого його звуження, втрати пріоритету та самостійної цінності. Надзвичайно важливо, щоб дія та вплив мистецтва на особистість людини починалися якомога раніше, з раннього дитинства. Виховання з ранніх років здатності глибоко відчувати і розуміти мистецтво впливає на те, що у подальшому житті зберігається любов людини до мистецтва, воно має значний вплив

на формування естетичних почуттів і смаків людини (Науменко, 2014, с. 98). Проведені у Німеччині музично-психологічні дослідження довели, що музичний розвиток дітей раннього віку відбувається більш інтенсивно, аніж прийнято думати. Дослідження також засвідчили, що вік дев'яти років є вирішальним для розвитку в дітей естетичних почуттів, і те, що не було розвинуто в дітях до цього часу, надолжити практично неможливо.

Музика є одним з небагатьох аспектів виховання, що залежить від звукової інформації, хоча й не пов'язана надто тісно з мовленням. Це дає змогу починати музичне виховання дитини з дня її народження і навіть, як уже доведено, у пренатальний період. Сучасна дитина піддається різноманітним музичним враженням вже з раннього дитинства, «з коліски», тому виникає загроза того, що справжні визначальні враження можуть не потрапити на плідовитий ґрунт. Водночас естетичне виховання музикою не слід розглядати як певну «педагогічну розкіш», яку можна дозволити лише тоді, коли засвоєні інші ланки освіти і виховання. Якщо проґавити сенситивний період естетичного, етичного і морального виховання засобами музики – того музичного виховання, яке нічим не можна замінити – то всебічність загального виховання особистості постане під питанням. Адже в такому разі, наприклад, в майбутньому не може мати місце жодне духовне, естетичне та етичне виховання (Комісарова, 2005, с. 15). Вирішальним віком, коли дитина привчається до музичного мистецтва, є перші *три роки* від народження. Саме у цьому віковому періоді дитина виявляє не лише свої музичні здібності, а й підсвідомо проявляє в музиці свою індивідуальність та емоції, виражає їх. Від народження до трьох років дитина обов'язково має засвоїти музично-поетичну наповненість та красу українського фольклору, зокрема таких жанрів, як колискові, забавлянки, утішки, небилиці тощо. Неабияку роль у процесі морально-естетичного виховання дітей відіграє й використання різноманітних казок, в яких закладене ядро вищої мудрості про стосунки і поведінку звірів та птахів, людей і тварин, що закладає у свідомість дитини поняття «добра» і «зла», «правди» і «брехні», «прекрасного» і «потворного», інтерпретовані діями конкретних персонажів, зокрема й самої людини. Лише в алегоричній формі і образах природи результативніше вдається вплинути на підсвідомість дітей, оскільки в казці присутні дія, переживання, а не просто слова. До того ж казки про тварин легші для дитячого сприйняття і переживання. Скажімо, народні казки «Колобок», «Заєць та їжак», «Коза-Дереза», «Чарівна сопілка» виховують у дітей морально-етичні принципи, естетичні почуття, розвивають можливість самовираження через виконання певних ролей (Науменко, 2014, с. 7). Неодмінними компонентами музичного виховання дітей дошкільного (зокрема *шестирічного*) віку обов'язково мають бути слухання музики, творення музики, музичування в ансамблях та оркестрі, імпровізація. Окрім того, діти цього віку спроможні об'єктивно оцінити музичну діяльність своїх товаришів, визначити рівень їхнього виконання, надати певні зауваження, допомогти тощо. Вирішальну роль у цілеспрямованому формуванні культури особистості дитини відіграє художня діяльність з акцентуванням на емоційне, творче сприйняття музики, на збагачення музичного слуху та музичного досвіду дітей, що необхідно не тільки професіоналам, але й всім людям без винятку, адже сприяє формуванню активного творчого ставлення людини до праці, до життя загалом. Розвиток дітей не має відривати їх від навколишнього соціального середовища. Тому так важливо закладати міцний природний фундамент виховання музикою в той час, коли організм відкритий для цього. Тут велике значення мають музична та естетична атмосфера в сім'ї, де співають, музикують з дитиною та в закладах освіти, де часто звучить живе виконання на інструменті, класичні музичні твори, здійснюються театралізовані постановки музичних казок тощо.

Для розвитку естетичного смаку, формування «імунітету проти низькопробності», аби естетичне сприймання дійсності дітей дошкільного віку та їхні моральні якості не деградували, перед музичним вихованням дошкільнят поставлені *завдання* виховувати інтерес і любов до музики; збагачувати дітей музичними враженнями у процесі ознайомлення з різноманітними творами; розвивати творчі здібності дітей у різних видах музичної діяльності (спів, слухання музики, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах); сприяти вихованню та формуванню музичного смаку; впливати на всебічний розвиток дитини у процесі музичної діяльності; розвивати творчу активність дітей у різних видах музичної діяльності. Процес формування морально-естетичної культури дошкільників засобами музичного виховання має будуватися на таких основних *принципах*: особистісної спрямованості на створення оптимальних педагогічних умов для музичного розвитку; ретельного відбору матеріалу відповідно до вікових особливостей дітей; інтеграції різних видів музичної діяльності дітей та напрямків виховної роботи; «від простого до складного»; максимального використання розвивального потенціалу дитини в музичному розвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, специфічний вплив музичного виховання на формування морально-естетичної культури особистості пов'язаний, насамперед, з розвитком емоційної чуйності дітей дошкільного віку: розуміти стан або співпереживати іншій живій істоті, відгукуватися співчуттям, ніжністю, жалем, а також радістю за іншого (моральний аспект); усвідомлення прекрасного в житті: відчувати насолоду від зустрічі з прекрасним або обурення під час зустрічі з потворним (естетичний аспект), а також особливою близькістю морального та естетичного, адже аморальні вчинки не можуть вважатися прекрасними. Виховувати у дітей морально-естетичні почуття є надзвичайно важливим завданням, оскільки вони є дієвою силою, яка стимулює духовну та творчу потенцію кожної дитини, розвиток її психічних процесів та інтелекту. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні ролі вихователя та співпраці з батьками у процесі формування морально-естетичної культури дошкільників засобами музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Груздова И. Музыкально-эстетическая культура детей дошкольного возраста: сущность и пути формирования. *Дошкольное воспитание*. 2011. № 2. С. 79–88.
- Жученко Є. В Історико-педагогічний аналіз проблеми взаємодії морального й естетичного феноменів у вихованні особистості. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37(3), т. II (22). Тематичний випуск «Міжнародні Челпановські психолого-педагогічні читання». 2017. С. 7–14

- Комісарова Л. М. Дитина у світі музики. *Дитина в дитячому саду*. 2005. № 1. С. 13–18.
- Науменко С. Музичне мистецтво: предмет освіти чи виховання? *Музичний керівник*. 2014. № 2. С. 4–10.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1. 654 с.
- Шикирінська О. А. Художньо-естетична освіта як невід'ємна складова фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Теорія і методика мистецької освіти* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 8 (13). С. 130–134.

REFERENCES

- Gruzдова, I. (2011). Muzykal'no-esteticheska kul'tura detei doshkol'nogo vozrasta: sushchnost' i puti formirovaniya [Musical and aesthetic culture of preschool children: essence and ways of formation]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2, 79-88 [in Russian].
- Komissarova, L. M. (2005). Dytna u sviti muzyky [A child in the music world]. *Dytna v dytiachomu sadu [Child in kindergarten]*, 1, 13-18 [in Ukrainian].
- Naumenko, S. (2014). Muzychne mystetstvo: predmet osvity chy vykhovannia? [Musical art: subject of education or upbringing?]. *Muzychnyi kerivnyk [Music director]*, 2, 4-10 [in Ukrainian].
- Shykyrinska, O. A. (2009). Khudozhno-estetychna osvita yak nevid'iemna skladova fakhovoї pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Aesthetic education as an integral part of the professional training of the future elementary school teacher]. In *Teoriia i metodyka mystetskoї osvity [Theory and methodology of art education] : Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 8(13), pp. 130-134). Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory [Selected Stories]* (Vol. 1). Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].
- Zhuchenko, Ye. V. (2017). Istoryko-pedahohichni analiz problemy vzaiemodii moralnoho y estetychnoho fenomeniv u vykhovanni osobystosti [Historical and pedagogical analysis of the problem of the interaction of moral and aesthetic phenomena in the education of personality]. *Humanitarny Visnyk Pereyaslav-Hmelnytskogo Derzhavnogo Pedagogichnogo Universytetu imeni Hryhoriya Skovorody*, 37(3), II (22). *Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanovsky psykholoho-pedahohichni chytannia» [Thematic issue "International Chelpanov Psychological-Pedagogical Readings"]* [in Ukrainian].

OKSANA SHYKYRINSKA

Place of work: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Country: Ukraine

Email: shikiroksana@gmail.com

**THE IMPACT OF MUSICAL EDUCATION ON THE FORMATION
THE MORAL AND AESTHETIC CULTURE OF KINDERGARTEN CHILDREN**

The article actualizes the importance of musical education in the formation of the moral and aesthetic culture of preschool children. The problem of musical education in the formation of the moral and aesthetic culture of the child's personality is becoming of utmost urgency, because the unity of the universal and aesthetic culture presupposes the creation of a multicultural educational space.

The theoretical analysis of the use of musical education in the process of formation of moral and aesthetic culture of preschool children is carried out. It has been proved that the musical development of a preschooler strongly influences the enrichment of the spiritual world of the individual - the process of formation and development of musical abilities on the basis of natural inclinations, the formation of the foundations of musical culture, creative activity, emotional sphere, perfection of thinking, sensitivity to beauty in art and life.

The priority of the problem of musical education, importance of formation of musical and aesthetic orientations of children and its influence on the development of personality culture as a whole are emphasized. It is found that the specific influence of musical education on the formation of moral and aesthetic personality culture is related, first of all, to the development of emotional sensitivity of preschool children (moral aspect); awareness of the beautiful in life (the aesthetic aspect), as well as the particular closeness of the moral and the aesthetic, because immoral acts cannot be considered beautiful.

The basic principles of the formation of moral and aesthetic culture of preschool children and the tasks of musical education of children are determined. The specificity of the impact of music on human morality is revealed. The concept of musical art in social and cultural contexts is disclosed. Focuses on the age-related features of the musical development of preschoolers. The components of musical education of preschool children are characterized.

Key words: moral and aesthetic culture; musical art; musical education; preschool children.

Одержано 05.09.2019

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.112: 004.9

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196645>

АЛЛА ГАФІЯК

ORCID: 0000-0002-7845-0883

(Полтава)

Place of work: Poltava Yuri Kondratyuk National Technical University

Country: Ukraine

Email: kits_seminar@ukr.net

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ РОЗРОБКИ ВЕБ-СЕРВІСУ ДЛЯ ОБМІНУ ЗНАННЯМИ

У статті схарактеризовано та проаналізовано сучасні проблеми підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. З'ясовано, що розробка веб-сервісу для обміну знаннями є складовою формування системи формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Установлено, що обмін знаннями є процесом постійної циркуляції знань за встановленими правилами і процедурами. Основним завданням управління знаннями вважають виявлення, збереження та ефективного використання отриманих знань.

Значення освіти й науки під час всебічного розвитку інформаційного суспільства є незаперечно важливим. Сукупність всіх граней людського життя, ґрунтується на раніше набутих, а отже старанно збережених знаннях, тому невинно відбувається науково-технічний прогрес, виникнення та розвиток освітніх інновацій, розробка різних прикладних програмних продуктів, надання кваліфікованих послуг з використанням інформаційно-комунікаційних технологій освітнього змісту.

Як свідчать науково-педагогічні джерела, найважливішим компонентом сучасного професійного розвитку особистості виступає система освіти, яка пов'язана з реалізацією процесу поширення спеціальних знань. Вона містить діяльність ефективно сформованих суспільних інститутів, які беруть участь у підготовці студентів до життя на основі отриманих знань в закладах середньої освіти, професійно-технічних закладах та у вищій школі. Значення фахової освіти стрімко зростає, і тому вона не може обмежуватися лише очним, аудиторним навчанням.

Ключові слова: інформаційне суспільство; фахові компетентності; інформаційна система; інформаційні технології; заклад вищої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Потреба у самоосвіті, в постійному підвищенні рівня власних знань, особливо тих, що необхідні у майбутній професійній діяльності, привела до появи, а потім і стрімкого розвитку, такого цікавого феномену в суспільному житті, як безперервна освіта, що ґрунтується на безперервному процесі отримання знань. Цей інтенсивний процес супроводжується постійним пошуком нових форм і методів навчання, що спираються на появу нових інформаційних технологій. Всі згадані процеси сприяють формуванню сучасного наукового світогляду, більш глибокому розумінню політичних, економічних, соціальних змін, що відбуваються, а тому і безперечно впливають на розвиток освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему сучасних освітніх інноваційних технологій в контексті професійної підготовки фахівців досліджує низка провідних вітчизняних та закордонних вчених. Вивченню змісту, особливостей, форм та методів діяльності з молоддю в закладах вищої освіти присвячені праці педагогів-дослідників, серед яких слід назвати: М. Жалдак, І. Осмоловська, Ю. Рамський, В. Руденко, І. Підласий, Н. Симоненко, а також відомі зарубіжні науковці, що всебічно розглядали тему формування саме професійних компетентностей фахівців галузі інформаційних технологій, слід назвати: Meg Butler, Elizabeth Green, Sara Dexter, Michael J. Hannafin, Eric Riedel, Janette R. Hill, Janet Macdonald та деяких інших дослідників. Дослідники вважають, що новий підхід до навчання студентів повинен бути системним і охоплювати всі аспекти навчально-виховної роботи при підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій, при цьому слід вдосконалити не лише зміст, форми та методи навчання, але й сучасні методи оцінювання знань та інших результатів навчальної діяльності студентів та їх самостійної роботи, спираючись на постійний розвиток інформаційних технологій.

Мета статті – є розробка веб-сервісу для обміну знаннями, в процесі підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення та узагальнення інформаційних джерел та інших спеціалізованих матеріалів приводить до висновку, що під **веб-сервісом** (web service) розуміють ідентифіковану веб-адресою програмну систему зі стандартизованими інтерфейсами. Більшість веб-служб зазвичай взаємодіють один з одним із спеціальними додатками за допомогою повідомлень, заснованих на певних протоколах:

- File Transfer Protocol – протокол передачі файлів;
- Secure SHell – мережевий протокол прикладного рівня;
- TErminaL NETwork – мережевий протокол для реалізації текстового інтерфейсу по мережі;

- Simple Mail Transfer Protocol – простий протокол передачі пошти;
- Domain Name System – комп'ютерна розподілена система для отримання інформації про домени;
- Dynamic Host Configuration Protocol – протокол динамічної конфігурації вузла;
- HyperText Transfer Protocol – протокол прикладного рівня передачі даних;
- Post Office Protocol Version 3 – протокол поштового відділення;
- SSH File Transfer Protocol – протокол прикладного рівня, призначений для копіювання та виконання інших операцій з файлами поверх надійного і безпечного з'єднання;
 - Network News Transfer Protocol – являє собою мережевий протокол, розповсюдження, запитування, розміщення та одержання груп новин;
 - Network Time Protocol – мережевий протокол для синхронізації внутрішнього годинника комп'ютера з використанням мереж із змінною латентністю;
 - Network Basic Input/Output System – протокол для роботи в локальних мережах на персональних ЕОМ типу IBM/PC;
 - Internet Message Access Protocol – протокол прикладного рівня для доступу до електронної пошти;
 - Simple Network Management Protocol – стандартний інтернет-протокол для управління пристроями в IP-мережах на основі архітектур UDP/TCP;
 - Lightweight Directory Access Protocol – протокол прикладного рівня для доступу до служби каталогів X.500;
 - Secure Sockets Layer криптографічний протокол, який забезпечує встановлення безпечного з'єднання між клієнтом і сервером;
 - Network File System – протокол мережевого доступу до файлових систем (Гафіяк, 2013; Бородіна та ін., 2019)
- Для створення ключових характеристик моделі системи обміну знаннями, що розробляється був проведений аналіз існуючих сервісів та визначені їх особливості та недоліки (Кононец, 2014). На основі отриманих результатів досліджень постала проблема проектування та програмної реалізації вебсервісу обміну знаннями, який повинен забезпечити виконання наступних функцій:
 - розмежування користувальницької та адміністративної частини програмного комплексу (створення профіля адміна з повним/частковим контролем та користувача);
 - можливість безперешкодного входу в систему для зареєстрованого користувача;
 - забезпечення можливості створення, фільтрації та пошуку відповідей на них користувачами;
 - можливість оцінювання відповідей та питань, їх коментарі (Гафіяк, 2013; Бородіна та ін., 2019).

Розроблений веб-сервіс для обміну знаннями являє собою окремих веб-додаток, що збільшує швидкість знаходження відповідей на питання, які з'являються під час навчання. Доданок в першу чергу орієнтований на викладачів, студентів та звичайних користувачів. Метою створення додатка є забезпечення відповідей на питання які можуть виникнути в процесі навчання, що вплине на процес обміну знаннями.

При розробці програмного продукту були вибрані та обґрунтовані сучасні web-технології: мова Python для розроблення бекенду, фреймворк Django; nginx в якості web-сервера; мова Javascript для розроблення фронтенду; фреймворк React для розроблення фронтенду тощо. Розроблений веб-сервіс повністю задовольняє всім вимогам, поставленим на етапі постановки задачі, та готовий до експлуатації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання порівняльного аналізу розроблених веб-сервісів для обміну знаннями, в процесі підготовки фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, розроблений програмний продукт має такі перспективи розвитку: може застосовуватись в різних сферах освітньої діяльності з використанням інформаційних технологій; можлива реалізація більш потужної версії розробленої системи рекомендацій, що базується на підвищених технічних характеристиках технічних засобів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Гафіяк А. М. Особливості розвитку ринку інформації та індустрії інформаційних технологій в умовах єдиного інформаційного простору. *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія: Комп'ютерні науки та інформаційні технології.* 2013. Вип. 771. С. 24–28.
- Гафіяк А. М., Ткаленко І. О. Методологічні основи автоматизованої інформаційної системи 67-а наукова конференція професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету. 2015. Т. 2. С. 116–117.
- Гриньов С. Я. Розвиток професійної культури майбутніх менеджерів управління проектами. Полтава: Астрія, 2012. 172 с.
- Еволюція Web технологій в сучасних умовах / О. О. Бородіна та ін. *Математичне та імітаційне моделювання систем. МОДС: тези доп. Чотирнадцятої міжнар. наук.-практ. конф.* 2019. С. 256–258.
- Кононец Н. В. Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів). Полтава: ПУЕТ, 2016. 506 с.
- Кононец Н. В. Технологія освітнього проекту як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць.* Вип. 14. 2014. С. 136–144.
- Лепа Р. Н., Пищенко Ю. Ю. Информационные технологии в принятии управленческих решений. *Экономические проблемы и перспективы стабилизации экономики Украины.* Донецк: ИЭП НАН Украины, 2010. С. 330–351.
- Симоненко Н. Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения *Вестник Тихоокеанского государственного университета.* 2012. № 2. С. 201–206.
- Снитюк В.Є., Сіпко Є.Н. Аспекти формування цільової функції в задачі складання розкладу занять у вищих навчальних закладах на основі суб'єктивних переваг. *Автоматика. Автоматизація. Електротехнічні комплекси і системи.* 2013. № 2. С. 98–104.
- Снитюк В.Є., Сіпко Є.Н. Про особливості формування цільової функції та обмежень в задачі складання розкладу занять. *Математичні машини і системи.* 2014. № 3. С. 67–76.

Формування у студентів умінь англомовного професійного спілкування з використанням новітніх інформаційних технологій URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/ (дата звернення: 20.04.2019).

REFERENCES

- Borodina, O. O., Hafiak, A. M., Prosvyvetov, S. D. & Bilobrov, O. R. (2019) Web tekhnolohii v suchasnykh umovakh [Evolution of Web technologies in modern conditions]. In *Mathematical and simulation modeling of systems: Proceeding of the Nineteenth International Scientific and Practical Conference* (pp. 256-258). Chernivtsi: Nauka [in Ukrainian].
- Formuvannia u studentiv umin anhlomovnoho profesiinoho spilkuvannia z vykorystanniam novitnikh informatsiinykh tekhnolohii [Formation of students' skills of English speaking professional communication using the latest information technologies]. (2019). Retrieved from https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/24423/ [in Ukrainian].
- Hafiak A. M. & Tkalenko I.O. (2015) Metodologichni osnovy avtomatyzovanoji informacijnoji systemy [Methodological foundations of the automated information system]. In *67-a naukova konferencija profesoriv, vykladachiv, naukovykh pracivnykiv, aspirantiv ta studentiv universytetu – 67th scientific conference of professors, teachers, researchers, graduate students and students of the University* (pp. 116-117). Poltava [in Ukrainian].
- Hafiak, A. M. (2013). Osoblyvosti rozvytku rynku informatsii ta industrii informatsiinykh tekhnolohii v umovakh yedynoho informatsiinoho prostoru [Features of the development of the information market and the information technology industry in a single information space]. *Visnyk natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnik». Seriya: Komp'uterni nauky ta informatsiini tekhnolohii [Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Computer Science and Information Technology]*, 771, 24-28 [in Ukrainian].
- Hrynov, S. Ya. (2012). *Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh menezheriv upravlinnia proektamy [Development of professional culture project management managers]*. Poltava: Astraia [in Ukrainian].
- Kononets N. V. (2016). *Osnovy resursno-orientovanoho navchannia dystsyplin komp'uternoho tsyклу (z dosvidu ahrarnykh koledzhiv) [Fundamentals of Resource-Oriented Computer Cycle Education (from the Agrarian College Experience)]*. Poltava: PUET [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2014). Tekhnolohiiia osvithnoho proektu yak pedahohichna tekhnolohiiia resursno-orientovanoho navchannia [Technology of educational project as pedagogical technology of resource-oriented learning]. *The Sources of Pedagogical Skills*, 14, 136-144 [in Ukrainian].
- Lepa, R. N., & Pishchenko, Yu. Yu. (2010). Informatsionnye tekhnologii v prinyatii upravlencheskikh reshenii [Information technology in management decisions]. In *Ekonomicheskie problemy i perspektivy stabilizatsii ekonomiki Ukrainy [Economic Problems and Prospects for Stabilization of the Ukrainian Economy]*(pp. 330-351). Donetsk: IEP NAN Ukrainy [in Russian].
- Simonenko, N. N. (2012). Upravlenie obrazovatel'nymi uslugami s primeneniem innovatsionnykh metodov obucheniya [Management of educational services using innovative teaching methods]. *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Pacific State University]*, 2, 201-206 [in Russian].
- Snyiuk, V. Ye., & Sipko, Ye. N. (2013). Aspekty formuvannia tsilovoi funktsii v zadachi skladannia rozkladu zaniat u vyshchyykh navchalnykh zakladakh na osnovi sub'iektyvnykh perevah [Aspects of target function formation in the task of scheduling classes in higher education institutions based on subjective preferences]. *Avtomatyka. Avtomatyzatsiia. Elektrotekhnichni kompleksy i systemy [Automatics. Automation. Electrotechnical complexes and systems]*, 2, 98-104 [in Ukrainian].
- Snyiuk, V. Ye., & Sipko, Ye.N. (2014). Pro osoblyvosti formuvannia tsilovoi funktsii ta obmezhen v zadachi skladannia rozkladu zaniat [The peculiarities of the formation of the objective function and the limitations in the task of scheduling classes]. *Journal "Mathematical Machines and Systems"*, 3, 67-76 [in Ukrainian].

ALLA HAFIIAK

Place of work: The Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University

Country: Ukraine

Email: kits_seminar@ukr.net

TRAINING OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY PROFESSIONALS IN THE PROCESS OF WEB SERVICE DEVELOPMENT FOR EXCHANGE OF KNOWLEDGE

The article describes and analyzes modern problems of training specialists in information and communication technologies. It has been found out that the development of a web-based service for knowledge sharing is an integral part of the formation of the system of formation of professional competencies of future specialists in information and communication technologies. It is established that knowledge exchange is a process of constant circulation of knowledge according to established rules and procedures. The main task of knowledge management is to identify, retain and effectively use the knowledge gained.

The importance of education and science in the comprehensive development of the information society is indisputably important. The totality of all facets of human life is based on previously acquired, and therefore carefully preserved knowledge, so the scientific and technological progress, emergence and development of educational innovations, development of various applied software products, provision of qualified services using information and communication technologies of education are constantly occurring.

According to scientific and pedagogical sources, the most important component of modern professional development of the individual is the education system, which is associated with the implementation of the process of dissemination of specialized knowledge. It contains the activities of effectively formed public institutes, which take part in the preparation of students for life on the basis of acquired knowledge in secondary education, vocational and higher education institutions. The value of professional education is increasing rapidly and therefore cannot be limited to full-time, part-time classroom training.

The need for self-education, in the constant improvement of the level of one's own knowledge, especially those required in future professional activity, has led to the emergence and then rapid development of such an interesting phenomenon in public life as continuous education based on a continuous process of knowledge acquisition. This intensive process is accompanied by a constant search for new forms and methods of learning based on the emergence of new information technologies. All these processes contribute to the formation of a modern scientific worldview, a deeper understanding of the political, economic and social changes that are taking place, and therefore undoubtedly affect the development of education.

Key words: information society; professional competences; information system; information technology; higher education institution.

Одержано 01.09.2019.

УДК 378.011.3-051:796]:37.018.4
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196647>

ОКСАНА ДАНИСКО

ORCID: 0000-0003-4040-562X

(Полтава)

Place of work: *Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*

Country: *Ukraine*

Email: *oksana.danisko76@gmail.com*

ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА

ORCID: 0000-0001-9881-7307

(Полтава)

Place of work: *Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*

Country: *Ukraine*

Email: *larysasemenovskaya@gmail.com*

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури схарактеризовано та узагальнено методи змішаного навчання, які доцільно використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Наголошується, що змішане навчання є інноваційною особистісно зорієнтованою моделлю організації навчального процесу, що інтегрує кілька складників – традиційне навчання (здійснюється в процесі безпосередньої взаємодії), дистанційне навчання (провадиться на відстані, опосередковано), та електронне навчання (базується на програмно-комунікативній інтеракції), і є чинником забезпечення вищими навчальними закладами безперервної, відкритої освіти упродовж життя. Відтак змішане навчання розглядається як система викладання, основу якої складає самонавчання студентів в процесі активної взаємодії з викладачем та джерелами інформації засобами новітніх інформаційно-комунікативних технологій.

На підставі аналізу існуючих класифікацій методів традиційного, дистанційного та електронного навчання з'ясовано, що специфічність методів змішаного навчання зумовлена особливостями їх реалізації в інформаційно-освітньому середовищі. Встановлено, що методичний інструментарій професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в умовах змішаного навчання інтегрує традиційні (загальнодидактичні) та комп'ютерно орієнтовані (програмно-комунікативні) методи формування у студентів універсальних компетентностей і фаховозначущих знань умінь та навичок. Виокремлено та схарактеризовано такі групи методів, що педагогічно доцільно поєднують елементи традиційного, дистанційного та електронного складників дидактичної взаємодії: вербальні (словесні), наочні, практичні, проблемно-пошукові, контролю і самоконтролю навчальних досягнень, самоосвіти.

Ключові слова: *методи навчання; професійна підготовка; майбутні вчителі фізичної культури; змішане навчання; комп'ютерно-опосередкована педагогічна взаємодія.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти вимагають оновлення державних освітніх стандартів, пошуку нових стратегій та засобів організації фахової підготовки, удосконалення методів формування професійних компетентностей майбутніх спеціалістів. Особливої актуальності вказані орієнтири набувають у сфері вищої педагогічної освіти, завдання якої полягає у підготовці вчителя нової української школи – провідника та агента фундаментальних змін з метою розбудови вітчизняного шкільництва.

Упродовж останнього десятиліття спостерігається глобальна діджиталізація освітнього простору, що супроводжується використанням інформаційно-комунікативних технологій та онлайн-навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи, посиленням академічної мобільності студентів. Під впливом таких нововведень традиційна система навчання зазнає трансформації, адже в результаті поєднання вивіренних часом та новітніх технологій з'являються комбіновані ресурсозбагаті навчальні середовища. Результатом означених змін є виникнення і розвиток нової освітньої парадигми, що спрямована на цільову інтеграцію кращих елементів обох підходів. У сучасній науковій літературі цей інноваційний феномен визначається як змішане, комбіноване, гібридне навчання, що має потужний потенціал з надання освітніх можливостей та професійного розвитку майбутніх учителів. Разом із тим, узагальнення та аналіз практики організації змішаного навчання при підготовці педагогічних кадрів дозволив виявити протиріччя між високим потенціалом змішаного навчання та недостатньою розробленістю методичного інструментарію організації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах інформатизації суспільних відносин змішане навчання розширює практику застосування в закладах вищої освіти. У науковому просторі дослідження вчених зосереджені на розв'язанні таких проблем: досвід упровадження змішаного навчання в освітню діяльність вищих навчальних закладів (В. Биков, К. Бугайчук, О. Зимовець, А. Стрюк та ін.); використання інформаційних технологій у професійній освіті педагогів (І. Волощук, О. Зимовець, В. Стрельников та ін.); теоретико-методичні засади підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах (Л. Сущенко, О. Тимошенко, П. Хоменко); особливості формування інформаційно-комунікативного середовища у вищому навчальному закладі в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (Г. Генсерук, Ю. Драгнев, Р. Клопов та ін.); перспективи використання дистанційного навчання у професійній підготовці фахівців з фі-

зичної культури і спорту (О. Костріков, Г. Шандирось, В. Шандирось та ін.). Утім, незважаючи на потужний масив наукових розвідок, проблема добору методичного інструментарію професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання залишається не достатньо розробленою.

Мета статті – теоретично узагальнити та схарактеризувати методи змішаного навчання, обґрунтувати доцільність їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій літературі змішане навчання розглядається як синергетична концепція (система ідей, теорій, моделей, рівнів, методів і засобів організації освітньої діяльності), що характеризується новим баченням процесу і результативності навчання; як вдумливе поєднання навчального досвіду в аудиторії з навчальним досвідом в інтернеті; як інтеграція очного та дистанційного навчання; як спільна освітня програма, що поєднує міжособистісну (англ. *face-to-face*) та комп'ютерно-опосередковану (синхронну, *online* або асинхронну, *offline*) взаємодію студентів і викладачів у спеціально організованому засобах навчальних технологій педагогічному середовищі (Даниско, & Семеновська, 2018, с. 3).

Таким чином, змішане навчання інтегрує кілька складників – *традиційне навчання*, що здійснюється в процесі безпосередньої взаємодії, *дистанційне навчання*, яке провадиться на відстані, опосередковано, та *електронне навчання*, що може відбуватися за умови як синхронної, так і асинхронної комунікації. Відтак визначення особливостей методичного інструментарію такого комбінованого освітнього середовища вимагає урахування всіх його складників. Розглянемо їх більш детально.

I. Традиційне (очне) навчання переважно орієнтується на фронтальну та групову взаємодію між учасниками навчального процесу. Як правило, це лекції, що охоплюють цілий потік студентів певного курсу; семінарські / практичні / лабораторні заняття, що здійснюються у повних академічних групах. До цієї позиції можна додати індивідуальне консультування студентів, які навчаються за окремим графіком або потребують допомоги щодо опрацювання окремих тем чи модулів; підсумковий контроль навчальних досягнень. Традиційними формами організації навчального процесу є заочна, вечірня та екстернатна. Зазвичай, вони передбачають спілкування викладачів і студентів в аудиторії згідно з розкладом, а засобами передачі інформації здебільшого є структуровані текстові матеріали з друкованою основою (підручники та навчальні посібники, конспекти лекцій, робочі зошити, методичні рекомендації до самостійної роботи тощо).

II. Дистанційне навчання – організація навчального процесу на відстані, коли викладач та студенти фізично або географічно віддалені, що зумовлює використання, поряд із традиційними, телекомунікаційні та електронні інформаційні засоби упорядкування і передачі навчального матеріалу та контролю його засвоєння. Вітчизняні дослідники (В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко та ін.) виокремлюють два типи дистанційного навчання, що різняться комунікативною стратегією та засобами передачі інформації. До першого типу відноситься *традиційне дистанційне навчання*, до другого – *електронне дистанційне навчання* (Биков та ін., 2008, с. 9). Взаємодія учасників освітнього процесу відбувається з використанням різних засобів: у першому типі педагогічне спілкування реалізується переважно за допомогою системи поштового, мобільного зв'язку, у другому – на основі інтернет-комунікацій.

III. Електронне навчання є інноваційною технологією, що в умовах диджиталізації освіти тлумачиться як синонім поняття: мережеве навчання, віртуальне навчання, мультимедійне навчання, мобільне навчання, відкрите навчання, онлайн навчання, цифрове навчання. На думку В. Бикова, електронне навчання є різновидом дистанційного навчання, в якому «учасники навчального процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно у часі, переважно і принципово використовуючи електронні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет/Інтранет, медіа навчальні засоби, інформаційно-комунікаційні технології» (Биков та ін., 2008, с. 191). Колаборація суб'єктів навчального процесу в електронному навчанні ґрунтується на застосуванні автоматизованих інформаційних систем, спеціалізованих інтерактивних і цифрових технологій нового покоління, може відбуватися як під час аудиторних занять, так і у ході самостійного опрацювання студентами навчального матеріалу на відстані й охоплювати всі етапи навчального процесу (від викладу нового матеріалу до перевірки та контролю рівня його засвоєння). Можливості електронного навчання створюють умови самовизначення і самореалізації студентів на засадах компетентнісного підходу, і є чинником забезпечення вищими закладами освіти безперервної, відкритої освіти упродовж життя.

Відтак у розробці програми змішаного курсу необхідно методично правильно розподілити компоненти онлайн (електронного, дистанційного) та оффлайн (традиційного, аудиторного) навчання. Представниками Sloan Consortium, визначено такі норми обсягів співвідношення цих складників (Таблиця 1) (Allen, Seaman, & Garrett, 2007, с. 5):

Таблиця 1

Співвідношення онлайн- та очної взаємодії у змішаному навчанні

Частка електронного вмісту	Тип курсу	Характеристика курсу
0 %	Традиційний	курс без використання онлайн-технологій – контент упорядковується письмово або усно та доставляється безпосередньо.
1 – 29%	Ресурсозбагачений	курс, в якому незначна частина контенту представлена в електронному форматі, а освітня взаємодія опосередковується за рахунок використання елементів інформаційно-комунікативних технологій
30 – 79%	Змішаний	значна частина дидактичного контенту курсу представлена в електронному форматі й доставляється онлайн для самостійного опрацювання, а заняття в аудиторії передбачають обговорення проблемних запитань або відпрацювання практичних навичок
80+%	Онлайн	значна або більша частина дидактичного матеріалу упорядкована та доставляється онлайн. Навчання відбувається переважно дистанційно та опосередковано

Отже, змішане навчання – це система викладання, що поєднує очне, дистанційне та електронне навчання, основу якої складає самонавчання студента в процесі інтерактивної взаємодії з викладачем і джерелами інформації засобами новітніх інформаційно-комунікативних технологій. Ефективність розподілу онлайн або офлайн складників визначає зміст і характер активностей студентів у процесі вивчення матеріалу, практичного вдосконалення знань, умінь та навичок, оцінювання рівня навчальних досягнень, систему підтримки з боку викладача тощо. Зasadничою основою цієї синергетичної системи є електронне навчання, яке, з одного боку, уможливило поєднання в різних співвідношеннях традиційного й дистанційного навчання і в такий спосіб зумовило виникнення та поширення змішаного навчання, а з іншого – сприяло формуванню якісно нового (поліфонічного) освітнього середовища, функціонування якого вимагає використання відповідних методів організації навчального процесу.

У загальнопедагогічному контексті поняття «метод навчання» трактується як «спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей студентів як майбутніх спеціалістів» (Каплінський, 2015, с. 9).

Отже, метод навчання – це спосіб цілеспрямованої освітньої взаємодії викладача та студентів, що передбачає організаційно-управлінські дії викладача (планування, організація, стимулювання, контроль і оцінювання результатів) та когнітивні дії студентів (сприйняття, розуміння, засвоєння і застосування змісту дисципліни, саморефлексія), і спрямований на професійне становлення особистості студента.

Загалом дослідники використовують дві групи методів у змішаному навчанні: традиційні та комп'ютерно орієнтовані (активні й інтерактивні). Розглянемо їх більш детально в контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

У науково-педагогічній літературі (Бойко, 2002; Дичківська, 2004; Низамов, 1991) наразі не існує єдиного підходу щодо класифікацій традиційних методів навчальної взаємодії. Так, за джерелом передачі змісту знань виокремлюють три групи методів: *словесні* – бесіда, пояснення, розповідь, дискусія, робота з підручником тощо, *наочні* – показ, демонстрація, ілюстрація, спостереження тощо, та *практичні* – вправи, практичні й лабораторні роботи, тренування (Є. Голант, Є. Петровський). Згідно класифікації за типом пізнавальної діяльності виділяють *інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний; частково-пошуковий (евристичний); дослідницький* методи (І. Лернер, М. Скаткін). За характером керівництва навчальною діяльністю виокремлюють *методи викладання* – лекція, пояснення, бесіда, розповідь, показ, демонстрація, інструктування тощо; *методи учіння* – слухання, осмислення, читання підручників і посібників, моделювання, вправлення тощо; *методи контролю* – опитування, тестування, захист проєктів тощо (М. Данилов, К. Сосницький). На засадах цілісного підходу запропоновано три великі групи методів: *методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи її стимулювання і мотивації; методи контролю та самоконтролю* (Ю. Бабанський) та ін. Важливим у контексті нашого дослідження є виокремлення *активних та інтерактивних методів навчання* – метод проєктів, групове навчання, моделювання професійних ситуацій, рольові та ділові ігри, тренінги, змагання тощо (М. Дичківська, О. Пометун), які спрямовані на забезпечення професійної саморефлексії студента в процесі діалогічної освітньої взаємодії. Зауважимо, що наведено далеко неповний перелік наукових підходів щодо групування методів навчання, утім вказані характеристики дозволяють сформулювати уявлення про можливе моделювання навчально-пізнавальної інтеракції між викладачем і студентом в умовах традиційної побудови освітнього процесу.

Водночас технологія дистанційного й електронного навчання, що є органічним складником змішаного навчання, також оперує певною системою методів, за допомогою яких здійснюється цілеспрямована сукупність педагогічних впливів. Особливості методів дистанційного й електронного навчання зумовлені, насамперед, специфікою їх реалізації в комп'ютерно орієнтованому або інформаційно-освітньому середовищі. Таке програмне телекомунікаційне середовище, за визначенням А. Солдаткіна, забезпечує організацію навчального процесу, його інформаційну підтримку спеціальними технологічними засобами та методами (Солдаткин, 1999, с. 34).

Під комп'ютерно орієнтованими методами навчання С. Горобець розуміє традиційні й активні методи, що спонукають студентів до активної розумової та практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом і реалізуються за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (власне комп'ютер, відео- та аудіо- обладнання, програмне забезпечення та засоби зв'язку загального й спеціального призначення, мережеві технології тощо) (Горобець, 2014, с. 53).

Своєю чергою, О. Гаєвська до методів дистанційного й електронного навчання відносить такі: рецептивний, інформаційний, репродуктивний, алгоритмічний, евристичний, дослідницький, що, на нашу думку, корелюються з методами традиційного очного навчання. При цьому дослідниця наголошує на логічній послідовності їх використання: на етапі опрацювання слухачами певного обсягу матеріалу вона рекомендує застосовувати інформаційний, рецептивний, репродуктивний та алгоритмічний методи, а під час засвоєння вивченого і залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності – дослідницький та евристичний (Гаєвская, 2007, с. 33).

Дослідниця Т. Долгова зазначає, що в умовах змішаного навчання доцільно застосовувати методичні прийоми, спрямовані на ефективне використання технологій і розширення інформаційно-освітнього середовища; підтримувати методи навчання, орієнтовані на розвиток когнітивних, життєвих та професійних навичок, навичок вирішення проблем; дидактичні методи колективної взаємодії, співпраці, само- та взаємонавчання (Долгова, 2017, с. 7).

Як бачимо, з проникненням елементів дистанційного навчання в традиційну педагогічну практику спостерігається їх інтеграція та взаємозбагачення. Отже, вдумливе поєднання традиційних і комп'ютерно орієнтованих методів навчання може бути успішно зреалізоване у змішаному навчанні майбутніх учителів фізичної культури в процесі їх професійної підготовки.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури як процес набуття універсальних компетентностей і фаховозначущих знань умінь та навичок має здебільшого практичний характер, позаяк вона спрямована на спортивно-педагогічне вдосконалення та формування готовності до організації та здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи з різними верствами населення, популяризації здорового способу життя. Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів зі спеціальності 6.010201 та 014.11 Середня освіта (фізична культура і спорт) у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка засвідчує, що на теоретичну підготовку (лекції та семінарські заняття) майбутніх учителів фізичної культури відведено 20% загального часу навчальних дисциплін, тоді як на практичні та лабораторні заняття, навчальну та виробничу практику – 32%, на самостійну роботу – 48%.

Спираючись на вищезазначене та враховуючи різні наукові підходи щодо вибору методів навчання, ми виокремили найбільш ефективні, на нашу думку, групи методів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання:

1) *вербальні* (словесні) – передбачають використання як безпосереднього спілкування з викладачем під час занять в аудиторії (лекція, обговорення, розповідь, пояснення, інструктаж, вказівка, підказка, нагадування), так і опосередковане інформаційно-комунікативними засобами опрацювання дидактичних матеріалів (прослуховування аудіо-, робота з електронними підручниками та посібниками, відкритими ресурсами (сайт, блог), освітніми каталогами, опрацювання інструктивних матеріалів, обговорення в онлайн-чаті в режимі реального часу тощо);

2) *наочні* – базуються на візуалізації нової інформації безпосередньо викладачем (показ, ілюстрування статистичної наочності, демонстрація виконання техніки вправ) та використанні мультимедійних технологій (перегляд презентацій, кіно- та відеофільмів, онлайн-трансляцій (відеолекції, скрінкасти, спортивні змагання тощо), віртуальні екскурсії, аналіз та узагальнення навчальної інформації, представленої на малюнках, діаграмах, схемах, таблицях, умовних віртуальних моделях, муляжах);

3) *практичні методи* – передбачають набуття майбутніми вчителями фізичного виховання теоретичних знань з основ наук відповідно спеціальності і спеціалізації, формування та вдосконалення практичних навичок подальшої професійної діяльності як під час очної взаємодії (*метод вправ*: практичні та лабораторні заняття, тренування; *ігровий* – рухливі і спортивні ігри, рольові гри; *змагальний* – участь у спортивних змаганнях різного рівня), так і у комп'ютерно орієнтованому середовищі (робота з програмами навчального призначення та комп'ютерними навчальними системами, використання тренажерів, онлайн-ігор – рольових, сюжетних, симуляційних тощо);

4) *проблемно-пошукові методи* сприяють більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями, відтак переважно застосовуються з метою розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів, професійної активності майбутніх учителів фізичної культури. В очній взаємодії до таких відносимо: безпосередній пошук інформації у каталогах, тематичних списках, довідниках тощо, аналіз освітніх ресурсів, вирішення проблемних ситуацій, індивідуальне проектування та моделювання, евристична бесіда, мозковий штурм, дослідницькі лабораторні роботи; у комп'ютерно опосередкованій – пошук інформації із застосуванням спеціалізованих програм, розв'язання завдань веб-квестів, спільна робота над онлайн-проектом, кейс-метод, розв'язання і/ або створення віртуальних дидактичних завдань;

5) *методи контролю і самоконтролю навчальних досягнень* передбачають поточний, проміжний (рубіжний) і підсумковий моніторинг рівня сформованості знань, умінь та навичок студентів, досягнення ними визначених освітньо-професійною програмою результатів навчання та вміння прогнозувати результати і можливі наслідки своєї діяльності. Використання змішаного навчання дозволяє збагатити цей арсенал: поряд із традиційними (опитування усне і письмове, тестування, контрольні роботи, спостереження за виконанням завдань на перевірку сформованості практичних навичок, заліки, екзамени) методами широко використовуються комп'ютерно орієнтовані методи програмно-комунікативного характеру (вебінари, інтерактивні навчальні лекції з елементами формувального оцінювання, он-лайн опитування, анкетування, автоматизовані тестові програми).

6) *методи самоосвіти* припускають розвиток у студентів навичок самостійного пізнавального пошуку й використання різних джерел знань та їх інтеріоризацію, формування осмисленого і відповідального ставлення до процесу саморозвитку, самовиховання та самоорганізації, вдосконалення вмінь безперервно підвищувати свою кваліфікацію впродовж життя. У змішаному навчання реалізація цієї групи методів ґрунтується на комплексному використанні традиційних (конспектування, створення опорних схем, читання додаткової літератури, виконання завдань самостійної роботи, самостійне заняття фізичними вправами, участь очних тренінгів, спортивних гуртках, секціях) та комп'ютерно орієнтованих (створення електронного портфоліо, створення ментальних карт, самостійний пошук та опрацювання інформації в мережі Інтернет з урахуванням особистих інтересів і професійних інтересів і потреб, участь та обмін досвідом в онлайн-професійних спільнотах, проходження онлайн-курсів та тренінгів) методів.

Зауважимо, що на рівні навчальних дисциплін при вивченні певного матеріалу традиційні та дистанційні (електронні) методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури можуть реалізуватися через різні дидактичні прийоми, кожен з яких, своєю чергою, спрямований на досягнення конкретної, часткової мети різними методичними засобами. Утім, як засвідчує аналіз наукової літератури та результати даного дослідження, у процесі змішаного навчання будь-який прийом і засіб, незалежно від того, використовується він викладачем чи студентом, завжди виступатиме складником одного або кількох загальнодидактичних чи комп'ютерно орієнтованих методів навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, змішане навчання – це інноваційна особистісно зорієнтована модель організації навчального процесу, що базується на використанні широкого спектру традиційних та новітніх педагогічних та інформаційних технологій з метою

організації освітньої інтеракції між викладачем і студентами, а також самостійного вивчення навчального матеріалу. Завдяки впровадженню нових форм електронного навчання і розвитку моделей суб'єктної взаємодії можливості освітнього середовища закладу вищої освіти значно збільшуються, а межі розширюються.

Установлено, що методичний інструментарій професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в умовах змішаного навчання педагогічно доцільно інтегрує традиційні (загальнодидактичні) та комп'ютерно орієнтовані (програмно-комунікативні) методи формування у студентів універсальних компетентностей і фаховозначущих знань, умінь і навичок.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в необхідності обґрунтування арсеналу засобів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Биков В. Ю. Дистанційне навчання у "Енциклопедія освіти України". Київ, 2008. С. 191–193.
- Гаевская Е. Г. Технологии сетевого дистанционного обучения. Санкт-Петербург, 2007. 55 с.
- Горобец С. Н. Использование компьютерно ориентированных технологий обучения в высшей школе. *Международная интернет-конференция "Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса современного университета"*. Минск : БГУ, 2014. С. 45–56.
- Даниско О. В., Семеновська Л. А. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання у зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. №3 (65). С. 1–8. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt>
- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
- Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века. *Интерактивное образование*. 2017. № 5. С. 2–8. URL: http://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf
- Каплинский В. В. Методика викладання у вищій школі. Вінниця : Ніланд ЛТД, 2015. 224 с.
- Низамов Р. А. Формы и методы обучения в вузе. *Вопросы вузовской педагогики и методики*. Казань, 1991. С. 36–41.
- Педагогіка: Інтегрований курс теорії та історії* : у 2-х ч. / за ред. А. М. Бойко. Київ ; Полтава, 2002. Ч. 1. 245 с.
- Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Москва : МЭСИ, 1999. 196 с.
- Технології розробки дистанційного курсу: навчальний посібник / В. Ю. Биков та ін. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
- Allen E. I., Seaman J., Garrett R. *Blending in The extent and promise of blended education in the United States*. Needham, 2007. 35 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf>

REFERECES

- Allen E. I., Seaman J., & Garrett R. (2007). *Blending in The extent and promise of blended education in the United States*. Needham. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529930.pdf>
- Boiko A. M. (Ed.). (2002). *Pedahohika: Intehrovanyi kurs teorii ta istorii [Pedagogics: the Integrated course of theory and history]* (Ch. 1). Kyiv; Poltava [in Ukrainian].
- Bykov, V. Yu. (2008). *Dystantsiine navchannia u "Entsyklopediia osvity Ukrainy" [Distance learning in "Encyclopaedia of Education of Ukraine"]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Bykov, V. Yu., Kukhareno, V. M., Syrotenko, N. H., Rybalko, O. V., & Bohachkov, Yu. M. (2008). *Tekhnolohii rozrobky dystantsiinoho kursu [Technology development of distance course]*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Danyso, O. V., & Semenovska, L. A. (2018). *Geneza ta suchasnyi zmist poniattia zmishanoho navchannia u zarubizhnii pedahohichnii teorii i praktysi [Genesis and modern content of blended learning concept in foreign pedagogical theory and practice information]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Technologies and Learning Tools]*, 3(65), 1-8. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt> [in Ukrainian].
- Dolgov, T. V. (2017). *Smeshannoe obuchenie – innovacija XXI veka [Blended learning – an innovation of the XXI century]. Interaktivnoe obrazovanie [Online education]*, 5, 2-8. Retrieved from http://interactiv.su/wp-content/uploads/2017/12/IO_5_interactive.pdf [in Russian].
- Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichnii tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Gaevskaja, E. G. (2007). *Tekhnologii setevogo distancionnogo obuchenija [Technologies of e-learning]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Gorobec, C. N. (2014). *Ispol'zovanie komp'yuterno orientirovannyh tekhnologij obuchenija v vysshej shkole [Use of computer technologies while teaching in high school]. In Mezhdunarodnaja internet-konferencija "Informacionno-tehnologicheskoe obespechenie obrazovatel'nogo processa sovremennogo universiteta" [International Internet-conference – Informational-technological provision of educational process in modern universities]* (pp. 45-46). Minsk: BGU [in Russian].
- Kaplinskyi, V. V. (2015). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli [The methodology of teaching in high school]*. Vinnytsia: Niland LTD [in Ukrainian].
- Nizamov, R. A. (1991). *Formy i metody obuchenija v vuze [Forms and methods of teaching in higher educational institutions]. In Voprosy vuzovskoj pedagogiki i metodiki [Wuestions of university pedagogy and techniwues]* (pp. 36-41). Kazan' [in Russian].
- Soldatkin, V. I., & Andreev, A. A. (1999). *Distantcionnoe obuchenie: suschnost, tekhnologiya, organizatsiya [Distance learning: concept, technology, organization]*. Moskva: MESI [in Russian].

OKSANA DANYSKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: oksana.danisko76@gmail.com

LARYSA SEMENOVSKA

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: larysasemenovskaya@gmail.com

DESCRIPTION OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING METHODS IN TERMS OF BLENDED LEARNING

In conditions of globalization and digitalization the system of academic higher education suffers transformations, the result of which is integration of traditional and innovative technologies, the genesis of combined resourceful educational environments. Modern tendencies of professional education development require updating of state educational standards, search of new strategies and facilities of professional training organization, perfection of methods of future specialists' professional knowledge formation. In the article on the basis of theoretical analysis of scientific literature the methods of blended learning, which are appropriate to use in the process of future physical culture teachers professional training are generalized and described. It is

marked that blended learning is the innovative personality oriented model of educational process organization, which integrates several components: traditional education (realizes in the process of direct cooperation), distance learning (takes place in distance, indirectly), e-learning (is based on programmatic-communicative interaction) and is the factor of continuous, open education provision by higher educational institutions. Therefore, blended learning is examined as the teaching system based on students' self-education in the process of active cooperation with a lecturer and informational sources by means of the newest informational-communicative technologies. It is established on the basis of analysis of existent classifications of methods of traditional, distance and electronic education, that the specificity of blended learning methods is determined by the features of their realization in informatively-educational environment. It is set that methodological tool of future teachers' professional training in conditions of blended learning integrates the traditional (general didactic) and computer-oriented (programmatic-communicative) methods of students' professional knowledge, abilities and skills formation. Such groups of methods, which optimally combine traditional, remote and electronic constituents in different correlations, are distinguished and described: verbal, visual, practical, problem-searching, methods of control and self-control of knowledge, self-education.

Keywords: educational methods; professional training; future physical culture teachers; blended learning; computer-mediated pedagogical cooperation.

Одержано 05.09.2019.

УДК 378.018.43:[004.+621.397.122]:[378.4:61]
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196650>

НАТАЛІЯ ІВАНЬКОВА

ORCID: 0000-0002-1011-746X

(Запоріжжя)

Place of work: ZSMU

Country: Ukraine

Email: ivankova@zsmu.zp.ua

КОНЦЕПЦІЯ ТА ЕТАПИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗРОБКИ ON LINE КУРСІВ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Особливістю медичної освіти в Україні є збереження традицій системи післядипломної освіти лікарів, завдяки якій реалізується концепція навчання протягом життя. Пропозиція в. о. міністра МОЗ України УЄ.Супрун про можливості широкого використання on line курсів для лікарів та провізорів в системі до дипломної медичної освіти, дозволила по-іншому поглянути на шляхи впровадження інноваційних ІТ технологій. Проведений аналіз питання застосування навчальних платформ (LMS) у вищих навчальних закладах України показав наявність ринку інструментів on line навчання. Кожен вищий навчальний заклад має можливість обрати їх, орієнтуючись на структуру інформаційного середовища, наявні електронні ресурсів, рівень інформаційно-комунікаційних навичок викладачів та студентів та ін. В статті запропоновано концепцію та технологію розробки on line курсів у вищому медичному навчальному.

Ключові слова: вищий медичний навчальний заклад; on line курси; технологія розробки on line курсів; хмарні сервіси; електронне дистанційне навчання майбутніх лікарів; критерії якості on line курсів; система аналізу якості on line курсів.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Поява у світі та в Україні доступних хмарних сервісів створило умови для розробки та впровадження в навчальний процес on line курсів, що дозволило створити ринок on line навчання. У Запорізькому державному медичному університеті (ЗДМУ) з 2006 року впроваджено платформу Moodle (Курочкін, 2015). Однак, треба зазначити низьку активність професорсько-викладацького складу щодо її застосування у навчальному процесі. Причина цього, на нашу думку, - недостатній рівень навичок роботи з системою, трудомісткість розробки курсів, що, в свою чергу, не дозволяє впровадити застосування on line курсів масштабно. Навчання та консультація можливі лише при проходженні курсів підвищення кваліфікації у іншому вищому навчальному закладі, що є складним завданням для вищих медичних навчальних закладів. Саме з цих причин, у ЗДМУ, починаючи з 2016 року, було розпочато масштабну розробку on line курсів на платформі edX для системи післядипломної освіти. Розробка on line курсів викладачами профільних кафедр ВЗО медичного спрямування в той час була новою справою. Готові рішення були відсутні. З погляду на це, рішення про введення on line курсів (курси за вибором) в систему підготовки майбутніх лікарів приймалося на рівні ректора. За період з 2016 року по 2019 рік було розроблено більше ніж 500 курсів з різних навчальних предметів (Колесник та ін., 2017).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Інформаційний аналіз щодо питання розробки on line курсів у вищих навчальних закладах України показав, що найбільш активно для створення навчальних курсів використовується автоматизована інформаційна система класу LMS, MOODLE (Державний університет телекомунікацій, ХНУМГ імені О.М. Бекетова, ХПІ, Тернопільський національний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського, Буковинський державний медичний інститут, Тернопільський національний економічний університет, КПІ та багато інших). Платформа Prometheus (аналог світових

масових онлайн-курсів) для створення та розміщення невеликої кількості самостійно розроблених курсів використовується у Національному технічному університеті України «КПІ імені Ігоря Сікорського», Києво-Могилянській академії, Житомирський державний університет імені Івана Франка та інші). Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя проводить розробку курсів на базі - веб-орієнтованої системи керування навчанням ATutor (Learning Management System, LMS) (Шкодзінський, & Луцків, 2019).

Мета статті - формування концепції та технології розробки on line курсів у вищому медичному навчальному закладі як засобу для організації навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка on line курсів – трудомісткий процес, який потребує чіткого планування. Саме тому, виходячи з бачення керівництва ЗДМУ про застосування електронних ресурсів у навчальному процесі, було сформовано концепцію розробки on line курсів. Приймаємо поняття «концепція» як «систему поглядів на те чи інше явище» (Мельничук, 1974). Для формування укрупненої концепції було визначено:

1. Загальний опис і оцінку стану об'єкта управління та його положення у зовнішньому середовищі – он лайн курси як засіб для забезпечення електронного дистанційного навчання майбутніх лікарів.

2. Цілі розвитку об'єкта управління на заданий період – підвищення якості навчання студентів, створення для викладачів та студентів середовища, яке дозволяє спростити доступ до електронних ресурсів, підтримка самостійної роботи студентів, економія аудиторного часу, внутрішньо вузівська інтеграція електронних навчальних ресурсів, інтеграція нових форм навчання з класичними, інтеграція інформаційно-навчального середовища у світові освітні мережі, експорт навчання.

3. Проблеми і завдання, які повинні бути вирішені для досягнення стратегічних цілей – обрати платформу для розробки он лайн курсів, спираючись на особливості навчання студентів вищих медичних навчальних закладів та специфіку навчального матеріалу, визначити необхідну пропускну спроможність каналів передачі даних, забезпечити підготовку викладачів – фахівців в сфері e learning навчання, визначити способи підтримки в актуальному стані навчальні курси; визначити та уніфікувати завдання спеціалістів, які приймають участь в процесі розробки курсів: автор, дизайнер, методист, коректор, викладач (т'ютор), адміністратор курсу, модератор, секретар та ін.

4. Шляхи і етапи досягнення стратегічних цілей – формування груп розробників курсів; підготовка викладачів до розробки он лайн курсів; підготовка студентів до використання в навчанні он лайн курсів; розробка та реалізація моделей навчання; формування груп для аналізу курсів; аналіз розроблених курсів з позицій змісту, педагогічних підходів та технічного забезпечення; формування групи фахівців для реєстрації викладачів та студентів та технічне супроводження роботи курсів.

5. Очікувані результати та стан об'єкта управління на кінець заданого періоду – підвищення якості навчання студентів; економія часу та ресурсів; інтеграція навчальних ресурсів вищого навчального закладу.

6. Показники, за допомогою яких може бути оцінено ступінь досягнення стратегічних цілей – якість навчання, рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності,

7. Характеристика системи управління, що забезпечує досягнення стратегічних цілей – спільна робота викладача та студента на базі зворотного зв'язку; адміністрування слухачів та груп; звітність; представлення контенту в необхідний час; аналіз результатів навчання.

Етапи реалізації розробленої концепції.

1. Проектування і побудова курсу.

2. Функціонування он лайн курсів — створення умов для її ефективної роботи.

3. Розвиток он лайн курсів — виявлення проблем і здійснення заходів щодо їх вирішення з метою вдосконалення і підвищення ефективності роботи організації.

Для реалізації наведеної концепції було запропоновано технологію розробки он лайн курсів, технологію підготовки майбутніх лікарів до навчання із використанням он лайн курсів та технологію підготовки професорсько-викладацького складу.

Технологія розробки on line курсів у ВМНЗ (А0.7). Технологія – це сукупність методів, засобів і реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності (Морзе, 2004).

•Мета: впровадження on line курсів як засобу електронного дистанційного навчання, навчання кожного студента за індивідуальною освітньою траєкторією; забезпечення зворотного зв'язку.

•Умови: наявність єдиного інформаційного простору університету; достатня пропускну спроможність каналів передачі даних; готовність викладачів та студентів до навчання в режимі on line.

•Принципи: активність, мобільність, індивідуалізація, персоналізація, мотивація, використання зворотного зв'язку, наступність знань (використання антологій), стратегічність, самоконтроль, візуалізація навчального контенту, робота в групі, гейміфікація.

•Методи: мультимедійні лекції та презентації, електронне тестування, метод кейсів, метод телекомунікаційних проектів, проблемні дискусії.

•Моделі: асинхронно-локальне навчання, асинхронно-віддалене навчання, синхронно-віддалене навчання.

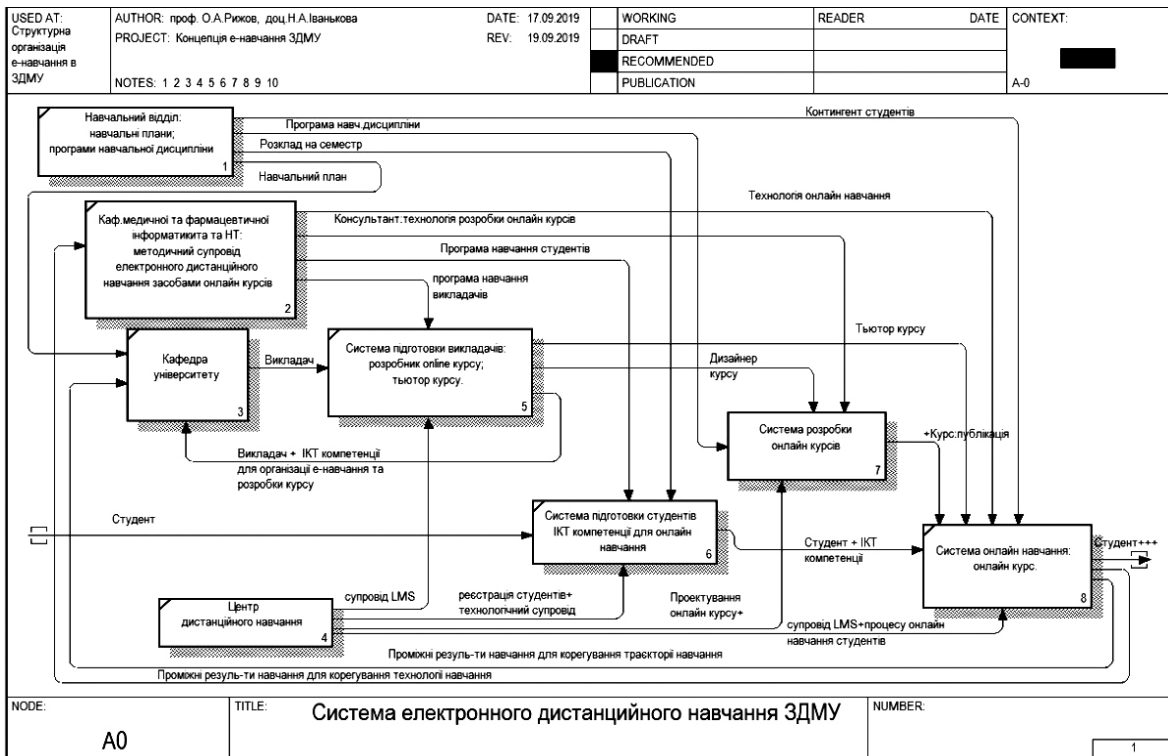


Рис. 1 Функціональна схема електронного дистанційного навчання ЗДМУ. Рівень 1 у стандарті IDEFO. Етапи реалізації технології розробки та впровадження on line курсів (рис. 1).

1. Підготовка викладачів (A0/5): формування інформаційно-комунікаційних компетенцій для організації навчального процесу засобами електронного дистанційного навчання (on line курси).
2. Підготовка студентів (A06): формування інформаційно-комунікаційних компетенцій для навчання засобами електронного дистанційного навчання (on line курси).
3. Розробка системи аналізу якості on line курсів (A7.6).
4. Створення системи супроводу програмного забезпечення (A0.4).

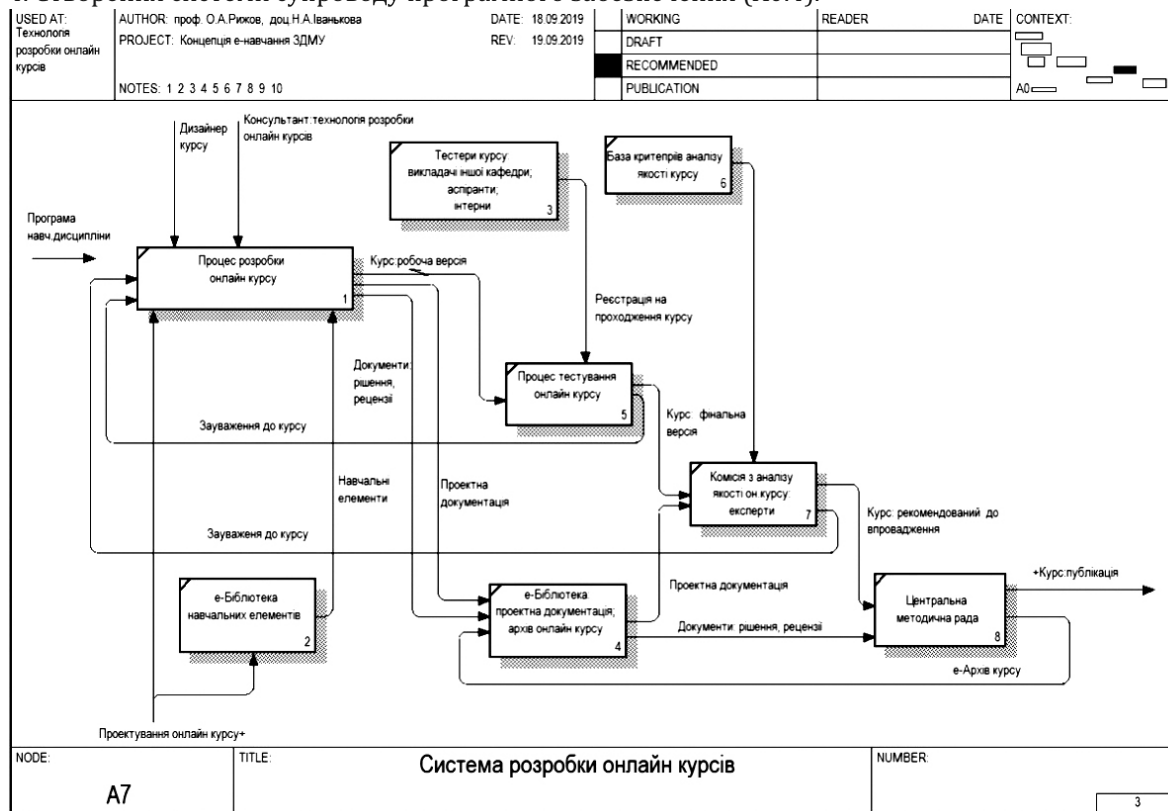


Рис. 2 Функціональна система розробки on line курсів у ЗДМУ. Рівень 2 у стандарті IDEFO

Розкриємо наведені етапи. *Підготовка викладачів* відбувалася відповідно до наказу №190 від 06.05.2016 р. «Про розробку та запровадження дистанційної форми навчання в ЗДМУ» у 2016-2018 рр. Протягом цього періоду кафедрою медичної та фармацевтичної інформатики і новітніх технологій ЗДМУ було проведено три цикли підвищення кваліфікації викладачів університету. Навчання здійснювалося згідно затверджених програм курсів і передбачало опанування технології, методики розробки онлайн курсів на платформі edX. Підсумковим завданням слухачеві до завершення циклу було створення *on line* курсу відповідної дисципліни. Сертифікати про успішне навчання отримали понад 120 викладачів. *Підготовка студентів* до навчання в режимі *on line* відбувалася при вивченні навчального предмету «Медична інформатика», для чого було: уточнено мету та завдання курсу «Медична інформатика»; додано відповідні теми та оновлено робочу програму курсу «Медична інформатика» для студентів 2 курсу; запропоновано три змістовні моделі інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх лікарів (1 курс, 3 курс, інтернатура) (Іванькова, 2019); залучено клінічні кафедри до роботи з формування студентами контенту онлайн курсів та розроблено базу завдань.

Розробка системи аналізу якості on line курсів (система критеріїв якості курсів). Розробка та впровадження *on line* курсів потребує системи критеріїв якості з питань змісту, педагогічного дизайну, технічного забезпечення. Для цього було створено комісію з аналізу якості *on line* курсів. Для розробки критеріїв якості було проаналізовано та узагальнено роботи науковців з цього питання (Мирутенко, 2016; Моргун, & Боцула, 2015), а також залучено основні критерії для навчально-методичних матеріалів, які пропонувалися МОН. Таким чином, узагальнена розроблена система має складові: група структурно-цільових показників; група показників, які характеризують якість контенту; група показників інформаційно-методичного і організаційного забезпечення; група показників, що характеризують контролюючі функції; група дизайн - ергономічних показників; група технічних показників. Аналіз структури критеріїв показав, що оцінювати якість мають спеціалісти різних напрямків: медицина, педагогіка, технічні науки. Наведемо результат роботи фахівця з педагогічних питань по аналізу якості онлайн курсів кафедр. Зауваження: не використовуються можливості платформи EDX для створення тестів різних видів: закритих тестових завдань різного типу та тестів відкритого типу; не використовується можливість додавання підручників (внутрішня бібліотека); курси, які фактично розпочалися, не мають розкладу: дата початку курсу, дата закінчення курсу; не встановлено критерії для оцінювання результатів навчання в онлайн курсі; не сформовано групи студентів в окремо взятому курсі; відсутній зворотний зв'язок (спілкування з викладачем або з учасниками навчальної групи за допомогою інтерактивних методів навчання: дискусія, навчальне проектування, кейс-технології, тренінги та ін); використовуване відео має певні недоліки, а саме: відео супроводжується дуже поганим озвучуванням; не якісне відео; перевищую рекомендаційний ліміт часу (5-7 хвилин). Пропозиції експерта: розміщене відео має бути відзнято у звичній для студента університетській аудиторії, бажано, щоб у відео приймали участь викладачі кафедр нашого університету (порівняйте: відео курсів «Теоретичні основи органічного синтезу» та «Сучасні проблеми молекулярної біології»); оскільки однією з головних ідей онлайн курсів є заохочення студентів до самостійного вивчення навчальних курсів, необхідно: навчитися використовувати: форуми для обговорення питань або тем курсу, що вивчається або ситуаційних завдань студентами між собою та з викладачами; використовувати кейс-технології в онлайн навчанні; використовувати навчальне проектування (творчі проекти), які потребують сумісної діяльності студентів; використовувати зворотній зв'язок для спілкування зі студентами та для перевірки виконаного завдання (наприклад, студент, який виконав завдання, має надіслати його на електронну пошту викладача у встановлений термін. Це може бути текстовий документ, відео фрагмент, презентація та ін.); використовувати завдання, які потребують пошукової діяльності студентів (для цього можна використовувати електронну бібліотеку університету); використовувати віртуальні семінари; використовувати бально-рейтингову систему (визначитися з кількістю балів за зміст виконаної роботи, за виконання роботи у визначений термін, за наявність посилань на літературні джерела, обґрунтування власної думки, виступ у віртуальному семінарі та ін.).

Головна проблема, яка виникла при проведенні аналізу *on line* курсів, - це необхідність сумісної дистанційної роботи окремих груп експертів. Рішенням стало використання сервісу MS Teams, який є інтегратором інших сервісів. Використовуючи вказаний сервіс, були реалізовані наступні функції: централізований доступ до *on line* курсу для окремого студента; централізований доступ до системи проектування *on line* курсу; централізований доступ до супроводження документації, а саме – проекту, сценарію, а також до системи збору експертних оцінок. Також, завдяки сервісу Teams, було забезпечено планування діяльності груп, обмін думками експертами між собою та розробниками *on line* курсів, інтеграція документів, які персоналізовані для конкретних експертів, реалізовано можливість проведення коротких засідань для затвердження курсів групою експертів та наступної віртуальної передачі їх до методичної ради ЦМК для затвердження та впровадження.

Створення системи супроводу програмного забезпечення. Супроводом програмного забезпечення займаються спеціалісти Центру дистанційного навчання та викладачі кафедри медичної та фармацевтичної інформатики та НТ. Завданням спеціалістів ЦДН є реєстрація всіх категорій користувачів курсів: студенти, інтерни, викладачі, забезпечення дистанційного спілкування викладачів та студентів, запис відео лекцій та створення відео архіву. Завданнями викладачів кафедри медичної та фармацевтичної інформатики та НТ є консультація викладачів кафедр з питань розробки сценарію курсу, структури курсу, додавання малюнків, відео фрагментів, настроювання параметрів оцінювання та робота з сертифікатом.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, реалізація запропонованої концепції дозволила впровадити on line курси в навчальний процес ЗДМУ, на всіх 46 кафедрах. За думкою викладачів, застосування on line курсів в навчальний процес дозволило забезпечити більш гнучку організацію та автоматизацію навчального процесу; наочність матеріалу;

встановити часові обмеження для виконання певного етапу, створити можливість повернення для повторного вивчення матеріалу при його недостатньому засвоєнні. Перспективними напрямками застосування on line курсів в навчальному процесі, на нашу думку, є використання елементів адаптивного навчання та гейміфікації, що надасть можливість розробки індивідуальної траєкторії навчання на базі створеної під час навчання моделі знань студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Іванькова Н. А. Система підготовки майбутніх лікарів до дистанційного електронного навчання при вивченні навчального предмету «Медична інформатика». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1, вип. 9. С. 143–147.
- Курочкін М. І. Досвід використання системи дистанційного навчання Moodle у самопідготовці лікарів-інтернів дитячих анестезіологів. *Вісник проблем біології і медицини*. 2015. Вип. 3, Том 1 (122). С. 56–58.
- Мирутенко Л. В. Система оцінки якості дистанційної освіти в Україні: основні проблеми і задачі. *Системи обробки інформації*. 2016, Вип. 3 (140). С. 260–263
- Моргун І. А., Боцула М. П. Про якість контенту електронних навчальних курсів у контексті реалізації відповідної інформаційної технології автоматизованої обробки даних. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 1. С. 98–107.
- Морзе Н. В. Методика навчання інформатики. Київ : Навч. книга, 2004. Ч. 1: Загальна методика навчання інформатики. 256 с.
- Словник іншомовних слів / ред. О. С. Мельничук. Київ : УРЕ, 1974. 776 с.
- Стратегія впровадження курсів за вибором на базі технології онлайн-курсів на платформі edX / Ю. М. Колесник та ін. *Медична освіта*. 2017. № 3. С. 75–79. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2018.2.8962
- Шкодзінський О. К., Луцків М. М. Інтеграція хмарних сервісів у систему електронного навчання ATUTOR. *Матеріали XXI наукової конференції Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя*. Тернопіль, 2019. С. 78.

REFERENCES

- Ivankova, N. A. (2019). Systema pidhotovky maibutnix likariv do dystantsiinoho elektronnoho navchannia pry vyvchenni navchalnoho predmete «Medychna informatyka» [The system of preparation of future doctors for distance e-learning in studying the subject «Medical Informatics»]. *Innovative Pedagogy*, 1(9), 143-147 [in Ukrainian].
- Kolesnyk, Yu. M., Avramenko, M. O., Morhuntsova, S. A., & Ryzhov, O. A. (2017). Stratehiia vprovadzhennia kursiv za vyborom na bazi tekhnolohii onlain-kursiv na platformi edX [A strategy for introducing electives based on edX online course technology]. *Medical Education*, 3, 75-79. doi: 10.11603/me.2414-5998.2018.2.8962 [in Ukrainian].
- Kurochkin, M. I. (2015). Dosvid vykorystannia systemy dystantsiinoho navchannia Moodle u samopidhotovtsi likariv-interniv dytiachykh anesteziolohiv [Experience of using the Moodle distance learning system in self-training of pediatric anesthesiologists]. *Bulletin of problems biology and medicine*, 3(1), 56-58 [in Ukrainian].
- Melnychuk, O. S. (Ed.). (1974). *Slovyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*. Kyiv: URE [in Ukrainian].
- Morhun, I. A., & Botsula, M. P. (2015). Pro yakist kontentu elektronnykh navchalnykh kursiv u konteksti realizatsii vidpovidnoi informatsiinoi tekhnolohii avtomatyzovanoi obrobky danykh [On the quality of content of e-learning courses in the context of implementation of relevant information technology of automated data processing]. *Visnyk of Vinnytsia Politechnical Institute*, 1, 98-107 [in Ukrainian].
- Morze, N. V. (2004). *Metodyka navchannia informatyky [Methods of teaching computer science] (Ch. 1: Zahalna metodyka navchannia informatyky [General methodology of teaching computer science]*. Kyiv: Navch. knyha [in Ukrainian].
- Myrutenko, L. V. (2016). Systema otsinky yakosti dystantsiinoi osvity v ukraini: osnovni problemy i zadachi [Quality system for distance education in Ukraine: main problems and tasks]. *Information processing systems*, 3(140), 260-263 [in Ukrainian].
- Shkodzinskyi, O. K., & Lutskev, M. M. (2019). Intehratsiia khmarnykh servisiv u systemu elektronnoho navchannia ATUTOR [Integration of cloud services into the ATUTOR e-learning system]. In *Materialy XXI naukovoї konferentsii Ternopil'skoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu imeni Ivana Puluiia [Proceedings of the XXI Scientific Conference of Ternopil Ivan Pulyuy National Technical University]* (pp. 78). Ternopil [in Ukrainian].

NATALYA IVANKOVA

Place of work: Zaporizhzhya State Medical University

Country: Ukraine

Email: ivankova@zsmu.zp.ua

CONCEPTION AND STAGES OF DEVELOPMENT TECHNOLOGY ONLINE COURSES AT A HIGHER MEDICAL INSTITUTION

The peculiarity of medical education in Ukraine is the preservation of traditions of the system of post-graduate education of doctors, thanks to which the concept of lifelong learning is implemented. Proposals of the Acting Minister for Health of Ukraine U.E. Suprun on the possibility of wide usage of on-line courses for doctors and pharmacists in the system of pre-graduate medical education, allowed to look at the way of implementation of innovative IT technologies in a different way. The analysis of the issues of application of educational platforms (LMS) in higher educational institutions of Ukraine has shown the presence of on-line training tools market. Each university has the opportunity to choose them, based on the structure of the information environment, available electronic resources, the level of information and communication skills of teachers and students, etc. In the article the conception and technology of development of on-line courses in the higher medical education institution are offered.

Key words: higher medical education institution; on-line courses; technology of development of on-line courses; cloud services; electronic distance learning of future doctors; quality criteria of on-line courses; system of quality analysis of on-line courses.

Одержано 06.09.2019

УДК 378.011.3-051:78
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196651>

НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНКО

ORCID: 0000-0001-8292-6461

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: natadem2205@ukr.net

ВІКТОРІЯ ІРКЛІЄНКО

ORCID: 0000-0001-5731-3751

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: natadem2205@ukr.net

ЗНАЧУЩІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито сутність і зміст індивідуальних практичних занять з основних фахових дисциплін у системі підготовки вчителя музичного мистецтва – «Хорового диригування», «Основного музичного інструменту», «Постановки голосу». Схарактеризовано мету, принципи, види і методи роботи, проаналізовано відповідні знання, уміння і навички, якими має оволодіти кожен студент. Закцентовано увагу саме на тих диригентсько-хорових (диригентська постава, організація та постановка диригентського апарату, засвоєння принципів і механізмів диригентських рухів-жестів, схем тактування, диригентської техніки, засобів виразності тощо), інструментально-виконавських (професійна організація піаністичного апарату, удосконалення навичок слухо-моторної координації, виконання різних прийомів звуковидобування, зміни позицій піаністичного апарату, розвиток умінь користуватися комплексом артикуляційних прийомів, застосовувати різні види техніки, різноманітні апікатурні формули, основні види педалізації тощо) і вокальних (формування навичок співацького дихання, звукоутворення, чистого інтонування, високої вокальної позиції, кантиленного звучання, правильної артикуляції звуків, чіткої дикції, виконання штрихів, нюансів тощо) компетентностях, які неможливо сформувати на групових заняттях. Визначено умови укладання індивідуальних робочих програм студентів (індивідуальні творчі здібності, рівень попередньої підготовки). Наголошено на тому, що практична музично-виконавська діяльність є основою формування професійних компетентностей вчителя музичного мистецтва. Воно може реалізовуватись лише на індивідуальних практичних заняттях, на яких викладач безпосередньо працює з кожним студентом і може об'єктивно оцінити, скоректувати, розвинути його музичні здібності та професійно-творчі можливості.

Ключові слова: професійні компетентності; індивідуальні заняття; інструментально-виконавська, диригентсько-хорова, вокальна підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі інтеграції України в європейський освітній простір, модернізації системи вищої освіти, реалізації основних настанов «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» значно актуалізуються проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу, удосконалення професійної теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя. Їх успішному вирішенню сприятимуть не лише поліпшення наукового та навчально-методичного забезпечення, розробка й упровадження інноваційних педагогічних технологій, а й пізнання і впровадження прогресивного досвіду минулого, найкращих здобутків і традицій вітчизняної музичної педагогіки. На різних етапах свого розвитку вона відзначалась певною специфікою, проте незмінними залишались основні визначальні підходи і методи формування теоретико-методичних знань і практичних музично-виконавських навичок студентів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти мистецької та музично-педагогічної освіти в Україні, академічні традиції музичної педагогіки, особливості професійної підготовки вчителя музичного мистецтва досліджувались у працях О. Лобач (здійснено ретроспективний аналіз діяльності кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з підготовки висококваліфікованих фахівців) (Лобач, 2014), О. Отич (висвітлено історичний досвід використання мистецтва у формуванні особистості, проаналізовано методологічні потреби до розвитку індивідуальності педагога його засобами) (Отич, 2008), Н. Сулаєвої (умотивовано необхідність конвергентного поєднання формальної педагогічної освіти з неформальною мистецькою освітою, висвітлено її потенціал у збагаченні професійної компетентності майбутніх учителів) (Сулаєва, 2013), Т. Танько (визначено етапи становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні, обґрунтовано систему музично-педагогічної підготовки вчителів, проаналізовано навчально-виховний процес вітчизняних педагогічних закладів у 20-80-ті роки) (Танько, 1998), Т. Благової (схарактеризовано основні тенденції розвитку змісту мистецьких дисциплін у навчальних закладах різних типів) (Благова, 2009), О. Рудницької (розкрито сучасні досягнення теорії та практики викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, методологічні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості) (Рудницька, 2005) та інших науковців.

Особливу увагу слід звернути на теоретичні та практичні досягнення видатних митців і педагогів, які виховували професійних учителів музичних дисциплін і музикантів-виконавців. Серед них: піаністи Г. Нейгауз («Про мистецтво фортепіанної гри») (Нейгауз, 1988), С. Ріхтер, Е. Гілельс, Л. Гінзбург, Б. Міліч («Маленькому пианисту»), В. Крайнев, В. Воробйов, Г. Паторжинська, Н. Гріднева («Хочу грати на роялі»), О. Ботвінов; баяністи М. Різоль («Принципи п'ятипальцевої аплікатури на баяні») (Різоль, 1977), І. Журомський, І. Алексеев, І. Ергієв, І. Яшкевич («Школа подвійних нот»), В. Паньков, В. Бесфамільнов; диригенти К. Пігров («Керування хором»), М. Колесса («Основи техніки диригування»), С. Турчак, Л. Венедиктов, В. Іконник, П. Муравський («Поради диригентам-хормейстерам і співакам»), Е. Виноградова, А. Мархлевський («Практические основы работы в хоровом классе»), Ю. Кулик, А. Авдієвський, Т. Смирнова («Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник») (Смирнова, 2003), співаки Л. Лобанова, Є. Чавдар, Г. Сухорукова, М. Кондратюк, А. Мокренко («Найти себя»), Д. Петриненко, Є. Мірошниченко, М. Стеф'юк, В. Антонюк («Постановка голоса : учебное пособие») (Антонюк, 2000), О. Стахевич («Основи вокальної педагогіки: курс лекцій») (Стахевич, 2002) тощо.

Мета статті: обґрунтувати необхідність проведення індивідуальних практичних занять у процесі підготовки вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практична музично-виконавська діяльність є основою процесу формування професійних компетентностей вчителя музичного мистецтва. Провідними профільюючими практичними дисциплінами є «Основний музичний інструмент», «Хорове диригування», «Постановка голосу».

Хоровий спів у навчально-виховному процесі сучасних закладів освіти залишається одним із основних засобів музично-естетичного виховання молодого покоління. У процесі набуття хористами необхідних умінь і навичок роль диригента важко переоцінити. Саме від нього залежать здійснення поступового вокально-хорового навчання і музично-естетичного виховання, забезпечення успішної творчої діяльності та сходження колективу до вершин виконавської майстерності. Вирішенню цих завдань сприятиме професійна диригентська техніка хормейстера, яка здійснюється під час вивчення курсу «Хорове диригування». Його мета – формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення вокально-хорової діяльності в умовах загальноосвітньої школи, дошкільного навчального закладу та інших культурно-освітніх установ.

Основна форма навчальної роботи з хорового диригування – індивідуальне практичне заняття. На ньому застосовуються різні види діяльності студента: перевірка виконання завдань самостійної роботи, аналіз і визначення характеру творів, гра на фортепіано хорових партитур, інтонування хорових партій, виконання під власний супровід пісень шкільного репертуару, диригування програмних творів, засвоєння нових елементів диригентської техніки, виконання спеціальних вправ тощо. При чому характер занять, рівень складності навчальних програм, специфіка методичних прийомів і підходів тощо визначаються наявністю та якістю попередньої музичної підготовки студентів. Цим зумовлюється необхідність застосування диференційованого підходу в процесі навчання, добір індивідуально для кожного студента різноманітних за характером і рівнем складності хорових творів. Здійснювати роботу над різним навчальним диригентсько-хоровим репертуаром в умовах групового заняття неможливо.

На початковому етапі навчання викладач має приділяти увагу формуванню правильної диригентської постави (положення ніг, корпусу, рук, голови), грамотній організації та постановці диригентського апарату студента, розвитку м'язової свободи всіх його частин, тренуванню рухливості та пластичності кисті, засвоєнню основних принципів і механізмів диригентських рухів-жестів (розкутості, точності, ритмічності, чіткості тощо). Ці завдання вирішуються при тісній взаємодії викладача і студента, застосуванні візуальних, вербальних і тактильних методів навчання, постійному контролю диригентсько-хорової діяльності майбутнього фахівця.

Кожен здобувач вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) має засвоїти основні метричні схеми тактування (тридольну, чотиридольну, дводольну), оволодіти прийомами диригування простих і складних (п'ятидольних, шестидольних, семидольних тощо) розмірів. Надзвичайно важливим є опанування «диригентської точки» в жесті (моменту початку і закінчення долі такту), прийомів вступу (ауфтакту) і закінчення (зняття звука) відповідно до характеру і художніх особливостей хорових творів навчального репертуару.

Пізніше, за програмними вимогами, студент має оволодіти навичками розмежування функцій правої та лівої рук (самостійна роль лівої руки в показі нюансів, вступів різних голосів, витриманих звуків та ін.); показу вступів після основної метричної долі такту (дроблений вступ); відображення широкої палітри темпів (помірного, швидкого, повільного), зміни темпу (*piu mosso*, *meno mosso*, *accelerando*, *ritenuto*, *stringendo*, *allargando*) і динамічних відтінків (*crescendo*, *diminuendo*, *subito forte*, *subito piano*, *pianissimo*, *fortissimo*); оволодіння навичками диригування штрихів (*legato*, *non legato*, *staccato*, *marcato* тощо); виконання синкоп, фермат, різноманітних ритмічних формул; подрібнення метричних долей; відображення акцентів, логічних наголосів, виразного фразування тощо.

Враховуючи особисті творчі здібності та різну попередню музичну підготовку студентів, навчальний репертуар добирається з урахуванням конкретних педагогічних завдань суто індивідуально та в умовах групових форм роботи опрацьовуватись не може. Від семестру до семестру репертуар поступово ускладнюється, забезпечуючи послідовність і наступність навчання. Навчальний репертуар з курсу «Хорове диригування» включає багато різноманітних за рівнем складності, змістом, характером, фактурою, засобами художньої виразності творів.

Окрім формування диригентсько-хорових і художньо-виконавських умінь і навичок на занятті мають розвиватись індивідуальні творчі здібності студента, зокрема розвиток слуху, відчуття ритму, пам'яті, музичного мислення, музичного сприйняття, гармонічного слуху, вокальних даних, інструментально-виконавських навичок, поліфонічного мислення, умінь слухати одночасне горизонтальне й вертикальне звучання голосів тощо.

Також для розвитку професійних компетентностей важливе значення має читання студентом хорових партитур (програвання їх на фортепіано і спів партій), яке сприяє засвоєнню різних стилів і особливостей хорового письма, розширює музичний кругозір, розвиває слухову сферу, вміння осмислювати й уявляти внутрішнім слухом звучання твору, всебічно його аналізувати. Уміння читати хорову партитуру допомагає почути звучання кожної хорової партії, співати будь-який з її голосів. Тому читання хорових партитур потребує певного часу та може реалізовуватись лише в умовах індивідуального практичного заняття.

У процесі навчання студенти мають оволодіти вміннями реалізовувати задум композитора засобами диригентської техніки; інтонувати внутрішнім слухом хорову партитуру; робити виконавський і вокально-хоровий аналіз музичного твору; грати й співати пісні шкільного репертуару під власний супровід на музичному інструменті; володіти собою, викликати в себе творче робоче самопочуття; створювати позитивну емоційно-психологічну атмосферу; утримувати увагу аудиторії засобами диригентської техніки.

Отже, в умовах групових занять необхідні вище зазначені технічні і художньо-виконавські вміння і навички сформувати в студентів реально неможливо. Вони можуть реалізовуватись лише на індивідуальних практичних заняттях.

Метою навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент» є формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення педагогічної діяльності в закладах освіти засобами вільного володіння основним музичним інструментом (фортепіано, баяном).

У процесі вивчення дисципліни відбувається системне ознайомлення студентів із творами різних епох, художніх напрямів, стилів, жанрів з урахуванням вікових особливостей сприймання їх школярами; накопичення репертуару для проведення різноманітних урочних і позаурочних форм музично-виховної діяльності; здійснення художньо-педагогічного аналізу творів індивідуальних робочих програм; виховання в майбутнього вчителя музично-естетичної культури тощо.

Проте головним завданням індивідуальних практичних занять є вдосконалення інструментально-виконавських умінь і навичок, отриманих студентами на попередніх рівнях музичної підготовки. До них належать:

- правильна посадка студента за інструментом та професійна організація піаністичного апарату, критерієм якої є свобода та доцільність рухів;
- уникнення фізичної скрутності та психологічного затиску, який може бути пов'язаний з невпевненістю в собі, непосильним завданням, стресом тощо;
- розвиток музичних здібностей (основних – різновиди музичного слуху, мучно-ритмічна здібність, музична пам'ять, творча уява, музичне мислення; загальних (музично-естетичних) – виконавська емоційність, артистизм, емоційний відгук на музику, правильні естетичні оцінки тощо);
- удосконалення навичок слухо-моторної координації, виконання різних прийомів звуковидобування, зміни позицій піаністичного апарату, координації рухів рук при виконанні різних штрихів, мелізмів, складних метро-ритмічних формул;
- розвиток умінь користуватися комплексом артикуляційних прийомів, застосовувати різні види техніки, різноманітні апікатурні формули, основні види педалізації, відтворювати різні типи фактури (гармонічного, гомофонно-гармонічного та поліфонічного складу);
- оволодіння усіма відтінками динамічної палітри та темпової шкали, прийомами агогіки, навичками співвідношення сили звука в мелодії та акомпанементі, виконання виразного фразування з урахуванням логіки музичного розвитку;
- тренування навичок читання з листа (координація слуху, зору та рухів, розвиток широкого і вузького кола уваги та її розподілення при читанні з листа);
- засвоєння особливостей виконання різних за формою, стилем, змістом і рівнем складності творів, підвищення технічного і художньо-виконавського рівня, широке застосування засобів музичної виразності під час виконання інструментальних творів тощо.

Структура заняття з «Основного музичного інструменту» для студентів різних курсів і форм навчання у відповідності до класичних академічних підходів включає декілька відповідного рівня складності компонент: 1) технічний блок: виконання гам, технічних вправ, етюдів; 2) основний (базовий) блок (сольне виконання, гра в ансамблі, самостійна робота над творами): виконання поліфонічних творів, творів великої форми, різнохарактерних п'єс, у тому числі дитячих, ансамблів (з викладачем або іншим студентом); 3) акомпанування (8-10 пісень шкільного репертуару); 4) читання з аркуша нотного тексту (30-40 стор. нотного тексту); 5) творче музикування (підбір на слух легких за інтервальним складом мелодій та акомпанементу до них за допомогою головних функцій ладу).

Кожен студент виконує індивідуальну навчальну програму, яка має містити 3-5 найменувань творів на семестр. Викладач здійснює різноманітне поєднання творів у відповідності до завдань, які ставляться перед студентом, та рівня його підготовки. Основне завдання – поліпшення фортепіанної техніки, визначення її недоліків та накреслення шляхів їх подолання.

Індивідуальна форма занять створює необхідні умови для моніторингу динаміки професійно-виконавського зростання кожного студента, спостереження за розвитком його здібностей і формуванням необхідних компетентностей, що дозволяє диференціювати обсяг та складність завдань, форми і методи роботи, добирати індивідуальний педагогічний репертуар.

Навчальна дисципліна «Основний музичний інструмент» передбачає інструментально-виконавську підготовку студентів не лише в класі фортепіано, а й у класі баяну, при викладанні якого зберігаються зазначені вище основоположні музично-педагогічні та методичні підходи.

Безперечно, інструментальна підготовка баяніста має свою специфіку, адже безпосередньо пов'язана з особливостями інструменту. У разі необхідності подолання недоліків довузівської інструментальної підготовки на заняттях слід продовжувати роботу з організації виконавського апарату студента, відпрацювання недосконалих видів техніки. Значна увага приділяється дотриманню правильної посадки з інструментом, успішній реалізації різних функцій рук, удосконаленню різноманітних прийомів володіння міхом, звуковидобування, оволодінню культурою звука, розвитку виконавських і аналітичних навичок, роботі над художнім образом музичного твору, опануванню широкого спектру музично-виразних засобів і використанню художніх можливостей баяну.

Під час відпрацювання технічних завдань при грі на баяні можуть виникати певні труднощі, найбільш поширеною з яких є затиснення руки. Найкращим способом подолання цього недоліку, як і багатьох інших, є виконання гам, етюдів і спеціальних вправ, які поступово ускладнюються. На практичному занятті викладач здійснює безпосередній контроль за виконанням поставлених перед студентом завдань.

До основних профілюючих музичних дисциплін належить «Постановка голосу», основною метою якої є формування у студентів вокальних умінь і навичок, виховання вокальної культури, розвиток музичних здібностей.

Провідними принципами роботи викладача з постановки голосу є розуміння та врахування нейрофізіологічного фактору, поступовість навчання, органічна єдність музично-художнього і вокально-технічного розвитку, індивідуальний підхід.

На індивідуальних практичних заняттях студент має виробити правильну співацьку поставу та оволодіти навичками співацького дихання, яке є основою успішної вокальної діяльності та визначає якості та силу співацького звука. Робота над співацьким диханням передбачає розуміння студентом механізму цього складного психофізіологічного процесу та практичне відпрацювання його шляхом виконання спеціальних вправ. Вона проводиться за участю викладача, який безпосередньо керує та контролює дихальні дії студента.

Надзвичайно важливим на індивідуальних заняттях є розвиток навичок співацького звукоутворення, вокалізації, округлення, прикриття голосних звуків, оволодіння різними видами атаки звука. Під час співу студент має навчитись використовувати головні та грудні резонатори, головний, середній та грудний регістри. Засобами індивідуально дібраних вправ має поступово розширюватись його співацький діапазон, розвиватись вокальна техніка. Лише на індивідуальних заняттях на вправах, вокалізах і творах навчальної програми можна формувати в студента навички чистого інтонування, високої вокальної позиції, кантіленного звучання, правильної артикуляції звуків, чіткої дикції, виконання різних штрихів, нюансів, агогічних відтінків, виразного фразування тощо.

Важливим моментом на заняттях з постановки голосу також є виховання артистизму, сценічної культури, емоційності виконання, умінь і навичок розкриття художньо-образної сфери різноманітних за характером і рівнем складності творів навчальної програми. Вона підбирається суто індивідуально з урахуванням вокальних даних і попередньої музичної підготовки кожного студента.

Навчання співу у формі групових занять передбачено навчальною дисципліною «Хоровий клас», у межах якої формуються вміння і навички хорового співу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Формування професійних компетентностей вчителя музичного мистецтва в обсязі профілюючих музичних дисциплін – «Основного музичного інструменту», «Хорового диригування», «Постановки голосу» тощо – має здійснюватись лише у формі практичних індивідуальних занять, що зумовлено основними принципами і традиціями вітчизняної музично-педагогічної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Антонюк В. Постановка голосу : навч. посіб. Київ : Укр. ідея, 2000. 68 с.
Благова Т. О. Розвиток шкільної і професійної мистецької освіти на Полтавщині (друга половина XIX – початок XX ст.). Полтава : Оріяна, 2009. 240 с.
Колесса М. Основи техніки диригування. Київ : Муз. Україна, 1973. 100 с.
Лобач О. О. Кафедра музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: ретроспективний аналіз. Полтава : ТОВ АСМІ, 2014. 452 с.
Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Москва : Музыка, 1988. 103 с.
Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти. Чернівці : Зелена Буковина, 2008. 455 с.
Різоль М. Принципи п'ятипальцевої аплікатури на баяні. Москва : Сов. композитор, 1977. 275 с.
Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль, 2005. 360 с.
Смирнова Т. А. Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник. Харків : Нове слово, 2003. 58 с.
Стахевич О. Основи вокальної педагогіки. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2002. 92 с.
Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 408 с.
Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні. Харків : Основа, 1998. 192 с.

REFERENCES

- Antoniuk, V. (2000). *Postanovka holosu [Voice training]*. Kyiv: Ukr. ideia [in Ukrainian].

- Blahova, T. O. (2009). *Rozvytok shkilnoi i profesiinoi mystetskoï osvity na Poltavshchyni (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Development of school and professional art education in Poltava region (second half of XIX - beginning of XX century)]*. Poltava: Oriiana [in Ukrainian].
- Kolessa, M. (1973). *Osnovy tekhniky dyryhuvannia [Fundamentals of Conducting Technique]*. Kyiv: Muz. Ukraina [in Ukrainian].
- Lobach, O. O. (2014). *Kafedra muzyky Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka: retrospektyvnyi analiz [Department of Music Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University: retrospective analysis]*. Poltava: TOV ASMI [in Ukrainian].
- Neigauz, G. G. (1988). *Ob iskusstve fortepiannoi igry. Zapiski pedagoga [On the art of piano playing. Notes of the teacher]*. Moskva: Muzyka [in Russian].
- Otych, O. M. (2008). *Mystetstvo u rozvytku individualnosti pedahoha: istorychnyi i metodolohichni aspekty [Art in the development of teacher's individuality: historical and methodological aspects]*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Rizol, M. (1977). *Pryntsypy p'iatypaltsevoi aplikatury na baiani [Principles of five-finger fingering in the bayan (buttom accordion)]*. Moskva: Sov. kompozytor [in Ukrainian].
- Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]*. Ternopil, 2005. 360 s.
- Smyrnova, T. A. (2003). *Dyryhent khoru: individualnist, pedahoh, kerivnyk [Conductor of the choir: personality, teacher, leader]*. Kharkiv: Nove slovo [in Ukrainian].
- Stakhevych, O. (2002). *Osnovy vokalnoi pedahohiky [Fundamentals of vocal pedagogy]*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2013). *Pidhotovka vchytelia v pedahohichnomu prostori neformalnoi mystetskoï osvity [Teacher training in the pedagogical space of non-formal art education]*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Tanko, T. P. (1998). *Muzychno-pedahohichna osvita v Ukraini [Music-pedagogical education in Ukraine]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

NATALIJA DEM'YANKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: natadem2205@ukr.net

VIKTORIJA IRKLIHENKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: natadem2205@ukr.net

THE IMPORTANCE OF INDIVIDUAL PRACTICAL CLASSES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF A MUSIC ART TEACHER

The essence and content of individual practical classes in major professional subjects ("Choir conducting", "The major musical instrument", "Voice training" in the system of training of music art teachers is described in the article. The purpose, principles, types, and methods of work are characterized; the relevant knowledge, skills, and abilities which every student has to master are analyzed. The focus is on those conducting and choir (conductor posture, organization, and production of the conductor's apparatus, mastering of the principles and mechanisms of conducting movements and gestures, beat schemes, conducting techniques, expressive means, etc.), instrumental and performing (professional organization of the pianist's apparatus, improvement of hearing skills, coordination, execution of various methods of sound production, changes in the position of the pianist apparatus, development of the ability to use a complex of articulation techniques, use of different types of techniques, various forms of fingering, the main types of pedaling, etc.) and vocal (the formation of a singer's breathing skills, sound formation, pure intonation, high vocal position, cantilever sound, correct articulation of sounds, clear diction, execution of picking, nuances, etc.) competencies, which can not be formed during group activities. The conditions of composing individual programs of student learning (individual creative abilities, level of previous training) are determined. It is emphasized that practical musical and performing activity is the basis for the formation of professional competences of music art teachers. It can be realized only during individual practical classes when the teacher directly works with each student and can objectively evaluate, correct, and develop their musical, professional and creative abilities.

Key words: professional competence; individual classes; instrumental and performing training; conducting and choir training; vocal training.

Одержано 04.09.2019

УДК 37.091.12:005.336.5:796]:004
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196652>

ОКСАНА КОРНОСЕНКО

ORCID: 0000-0002-9376-176X

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: kornosenko@ukr.net

ВАЛЕНТИНА БОНДАРЕНКО

ORCID: 0000-0002-0326-0356

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: val.vl.bond@gmail.com

МАРІЯ БОНДАРЕНКО

ORCID: 0000-0002-4054-3937

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: utomme@gmail.com

АНАЛІТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Розроблено класифікацію засобів інформаційно-комунікаційних технологій, в основі якої пріоритетні завдання (освітні, оздоровчі та виховні), які вирішує вчитель фізичної культури. Обумовлені групи поділено на типи (із використанням комп'ютера і без використання комп'ютера) та категорії (за допомогою Інтернету та без Інтернету). Групу реалізації освітніх завдань наповнено такими засобами ІКТ як: електронні енциклопедії, відеоматеріали, хмарні технології, телеконференція, ігри, інтерактивна дошка, прикладне програмне забезпечення, презентація, смартфон; оздоровчих – смартфон та фітнес-гаджети; виховних – електронні енциклопедії, відеоматеріали, ігри, інтерактивна дошка, презентація. Виявлено, що інформаційно-комунікаційні технології, як частина інноваційної освіти, сприяють ефективному навчанню, розвитку та вихованню, підвищенню зацікавленості й мотивації учнів до занять, їх застосування є невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; вчитель фізичної культури; освіта.

Постановка проблеми. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в систему національної освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку держави, про що засвідчено у законах України, зокрема «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (Про Концепцію Національної програми, 2013), «Про Національну програму інформатизації» (Про Національну програму інформатизації, 2016). Основою для визначення державної політики у цьому напрямі став Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» (Про Основні засади розвитку, 2007) у якому зазначено, що його упровадження забезпечить позитивні зміни у життєдіяльності суспільства, сприятиме якості та доступності послуг освіти.

На сучасному етапі закономірно постає питання перед учителем фізичної культури, як створити умови для забезпечення поступового переходу освіти на новий, якісний рівень. Реалізувати ідеї розвивального та особистісного навчання є можливість, у тому числі, і через упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Звернення до електронних ресурсів у процесі фізичного удосконалення мотивуватиме до свідомого й активного включення у рухову діяльність, отримання додаткової інформації щодо засобів, методів та форм покращення фізичних і рухових кондицій, зробить заняття цікавими та ефективними, навчить учнів працювати творчо та підвищить рівень самоконтролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на значний інтерес до проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у різних аспектах її досліджувало багато науковців. Так, у своїх дослідженнях Н. Вишневська, Л. Данильчук, О. Воронкіна, О. Замошнікова, І. Захарова, Г. Швачич визначили сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (Вишневська, 2014; Замошнікова, 2008; Захарова, 2003; Швачич та ін., 2017); В. Данилюк, Д. Рождественська, В. Трайнев, Г. Шиліна досліджували проблеми застосування інформаційних технологій у гуманітарних науках (Трайнев В., & Трайнев, І., 2008); Н. Кононенко, З. Савченко, О. Харченко – у природничих науках (Кононенко, 2009); М. Жалдак, В. Мельніченко, Н. Морзе, В. Сумський – на уроках фізико-математичного циклу (Морзе, 2004); Т. Крамаренко, В. Назаренко, Ю. Юрчук – у підготовці фахівців у вищих закладах освіти (Назаренко, 2016); О. Аксьонова, А. Дубінчук, О. Кузнецов, К. Сергієнко – на уроці фізичної культури (Дубінчук, 2001). Проте, сучасний стан використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителя фізичної культури розкрито не достатньо.

Мета дослідження – розробити класифікацію засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які використовуються у процесі фізичного виховання; виявити особливості їх застосування у професійній діяльності вчителя фізичної культури.

На сучасному етапі успішне здійснення перетворень у суспільстві неможливе без удосконалення системи освіти, яка у багатьох напрямках не відповідає новим умовам життя. Сучасну молодь не задовольняють традиційні підходи до організації навчання, де все ще переважають репродуктивні методи і результатом цього невдоволення є невміння і небажання дітей вчитися, не зацікавленість у власному розвитку та освіті.

Саме ця проблема вимагає створення нової системи освіти, характерною ознакою якої є здатність оперативно і гнучко реагувати на локальні й державні потреби; відтворювати в змісті освіти рівень розвитку техніки, технологій, менеджменту, бути відкритою для участі в розвитку освіти всіх громадян і суспільних організацій (Вишневецька, 2014, с. 8-9).

У цьому аспекті на перше місце дедалі більше виходять нові інноваційні технології, як протиположні до традиційного навчання, яке, на думку дослідників, не забезпечує формування пізнавальної активності особистості (Дубінчук, 2001). У доповіді Римському клубу (1978) інноваційне навчання трактувалось як процес і результат освітньої діяльності. Таке навчання спонукає до ініціативності, творчого підходу до здобуття, а не отримання знань, розвитку різноманітних форм мислення і зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі (Олійник, 2004, с. 16).

Педагогічна інноватика, на думку В. Загв'язинського (Загв'язинский, 1998, с. 23), дозволяє досить ефективно вирішувати завдання освіти і полягає у пошуку і впровадженні ідей, підходів, методів та технологій, що раніше не використовувалися, та їх комплекс.

У сфері фізичної культури також існує досвід упровадження сучасних інноваційних технологій спрямованих на навчання учнівської молоді. Серед основних інноваційних технологій виділимо: спортивно орієнтоване фізичне виховання; особистісно орієнтоване фізичне виховання; олімпійська освіта; професійно орієнтоване фізичне виховання; моніторинг фізичного здоров'я і розвитку, фізичної підготовленості дітей, підлітків та молоді; нетрадиційні методи оздоровчої фізичної культури тощо (Дубінчук, 2001; Назаренко, 2016). Реалізація вказаних технологій може відбуватися на основі підходів: суто педагогічному (педагогічні технології), медико-біологічному (медико-біологічні технології); інформаційному (інформаційно-комунікаційні технології).

Ключовими, для дослідження, є інформаційно-комунікаційні технології тому, в першу чергу, варто визначити смислове значення їх складових – інформація, технологія та комунікація.

Вперше термін «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ, від англ. Information and communications technology, ICT) вжито у 1997 році в доповіді Денніса Стівенсона для уряду Великобританії (Трайнев В., & Трайнев І., 2008). Нині інформаційно-комунікаційні технології це поширений термін, який часто вживають у неоднозначному трактуванні «інформаційні технології», «нові інформаційні технології», «комп'ютерні технології».

Так І. Захарова визначає інформаційно-комунікаційні технології як конкретний спосіб роботи з інформаційними ресурсами у ході їх збирання, обробки та передавання (Захарова, 2003, с. 22). А. Н. Морзе розглядає ІКТ, як спосіб отримання інформації із використанням персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку (Морзе, 2004, с. 12).

У Законі України «Про інформацію» (Про інформацію, 2012) це поняття отожднюється з відомостями та/або даними та вказуються способи її зберігання (матеріальні або електронні носії). В онлайн-енциклопедії Вікіпедія зміст поняття «інформація» визначається як нові, корисні для користувача відомості. Отже, у більшості досліджених джерел у сутність поняття «інформація» закладено нові відомості чи знання.

Аналіз науково-методичної літератури, зокрема соціологічного енциклопедичного словника дав підстави для розуміння поняття «комунікація» як процесу передавання й обміну інформацією, акту спілкування (Осіпов, 1998, с. 133). За визначенням Ф. Шаркова «комунікація» – це засіб зв'язку певних об'єктів матеріального та духовного світу, спілкування, у процесі якого люди обмінюються інформацією, передача та масовий обмін інформацією тощо (Шарков, 2002, с. 178). У «Словнику паронімів української мови» термін «комунікаційний» автори розглядають у контексті відношення до шляхів сполучення, транспорту, ліній зв'язку, а також і як спілкування та обмін інформацією (Гринчишин, & Сербенська, 2008, с. 141). Отже термін «комунікація» найчастіше використовують та пов'язують з наданням інформації, інформатизацією.

До певного часу, більшість дослідників розглядали термін «технологія» як процес пов'язаний з виробництвом, медициною, політикою, економікою. Так, при визначенні поняття «технологія» учена Н. Морзе розглядала її як сукупність методів, засобів досягнення високої ефективності у певному виді діяльності (Морзе, 2004, с. 10). У тлумачному словнику сучасної української мови це поняття співвідноситься не лише з виробничими операціями чи послугами, а водночас є і способом обробки чи переробки інформації (Бусел, 2009, с. 1448). Нині учені, вживають його стосовно освіти, зокрема навчання, й сутність сучасної технології вбачають у досягненні суб'єктом поставлених цілей, використовуючи раціональний спосіб.

Аналіз обумовлених понять дозволяє узагальнити й розглядати поняття «інформаційно-комунікаційні технології в освіті» як сукупність програмних засобів, методів і способів, які забезпечують ефективне засвоєння матеріалу у результаті передачі, обробки, одержання, обміну, зберігання нових відомостей за допомогою сучасних технічних ресурсів.

Ретроспективний аналіз еволюції застосування терміну «технологія» стосовно інформатизації, допоміг встановити, що вони розвивалися як інструмент поширення інформації і пройшли шлях від використання елементарного приладдя передавання письмової інформації до мультифункціонального (синергетичного) призначення з використанням мережі Інтернет. Наведемо дані аналізу у таблиці 1.

Періодизація поширення інформації за видами інструментарію

Періодизація поширення	Назва етапу	Інструмент	Мета
1-й етап (до другої половини XIX ст.)	«Рукописний»	Перо, чорнильниця, книга	Подання інформації в доступній формі
2-й етап (кінець XIX ст.)	«Механічний»	Друкарська машинка, телефон, диктофон	Подання інформації в більш зручними засобами
3-й етап (40 - 60-і рр. XX ст.)	«Електричний»	Великі ЕОМ і відповідне програмне забезпечення, електричні друкарські машинки, ксерокси, портативні диктофони	Формування змісту інформації
4-й етап (початок 70-х рр. XX ст.)	«Електронний»	Великі ЕОМ і створені на їхній базі автоматизовані системи управління (АСУ) й інформаційно-пошукові системи, оснащені широким спектром базових і спеціалізованих програмних комплексів	Формування змістовної сторони інформації для управлінського середовища різних сфер суспільного життя, особливо на організацію аналітичної роботи
5-й етап (середина 80-х рр. XX ст.)	«Комп'ютерний» («новий»)	Персональний комп'ютер із широким спектром стандартних програмних продуктів різного призначення	Створення систем підтримки прийняття рішень певними спеціалістами
6-й етап (тільки встановлюється)	«Мережева технологія»	Галузі глобальні і локальні комп'ютерної мережі	Використання глобальної комп'ютерної мережі Internet

Для комплексного розуміння інформаційно-комунікаційних технологій їх варто систематизувати. Нині, ще не сформовані єдині підходи до класифікації технологій, однак існують окремі групування за певними ознаками, які залежать від функцій.

Зокрема, О. Замошнікова класифікує технології залежно від функцій в організації освітнього процесу і поділяє їх на:

– інформаційно-навчальні (електронні бібліотеки, електронні книги, словники, навчальні довідники, комп'ютерні програми тощо);

– інтерактивні (електронна пошта, електронні конференції);

– пошукові (реалізуються через каталоги, пошукові системи) (Замошнікова, 2008, с. 78-83).

Н. Кононенко виокремлює кілька найважливіших видів інформаційно-комунікаційних технологій: мультимедіа, інтернет, телебачення, відеозаписи, поміж яких виокремлює мультимедіа, як найефективніший засіб комплексного подання інформації через текст, звук, відео, дво- та тривимірну графіку (Корносенко, 2009, с. 38).

А. Зубов розглядає інформаційно-комунікаційні технології комплексно та вказує на їх освітні компоненти:

1. Теоретичні засади (поняття і закони інформатики).

2. Методи вирішення завдань (моделювання, системний аналіз, системне проектування, методи передачі, збору, продукування, накопичення, збереження, обробки, передачі та захисту інформації).

3. Засоби вирішення завдань:

– апаратні (персональний комп'ютер і його основні складові, локальні та глобальні мережі, сучасне периферійне обладнання);

– програмні (системні, прикладні, інструментальні) (Швачич та ін., 2017, с. 9).

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології в освіті є важливим інструментом передачі інформації для формування знань. Диференціація терміну «інформаційно-комунікаційні технології» на складові дозволила з'ясувати, що в смисловому значенні поняття «інформація» сприймається як нові відомості чи знання; «комунікація», як засіб зв'язку, передачі та масового обміну інформацією, а «технологія», як процес її передавання.

Перехід української освіти на європейські стандарти, обумовлює важливість педагогічної праці вчителя фізичної культури як компетентного, творчого й активного фахівця, здатного з урахуванням сучасних вимог ринку праці на високому рівні розробляти та застосовувати освітні технології, у тому числі й інформаційно-комунікаційні, які значно підвищують мотивацію та інтерес школярів до занять фізичною культурою.

Педагогічна діяльність учителя фізичної культури спрямована на вирішення освітніх, оздоровчих і виховних завдань у системі урочних і позаурочних занять та формування в учнів стійкої мотивації до збереження свого здоров'я, підвищення рівня рухової активності, гармонійного розвитку природних (фізичних) здібностей за допомогою засобів фізичного виховання. Використання ІКТ у практиці фізичної культури до-

нині досліджено доволі фрагментарно, відповідно, пропонуємо ці технології систематизувати за такими напрямками: навчальний процес, спортивне тренування і змагання у позакласній та позашкільній роботі, оздоровча фізична культура для самовдосконалення.

Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел з питання використання інноваційних засобів інформування в освітньому процесі дозволив нам узагальнити засоби інформаційно-комунікаційних технологій та виокремити з-поміж них комп'ютерні та некомп'ютерні шляхи поширення інформації з використанням та без використання можливостей мережі Інтернет. Класифікуємо засоби ІКТ відповідно до груп завдань, які учитель вирішує у процесі фізичного виховання та представимо на рисунку 1.

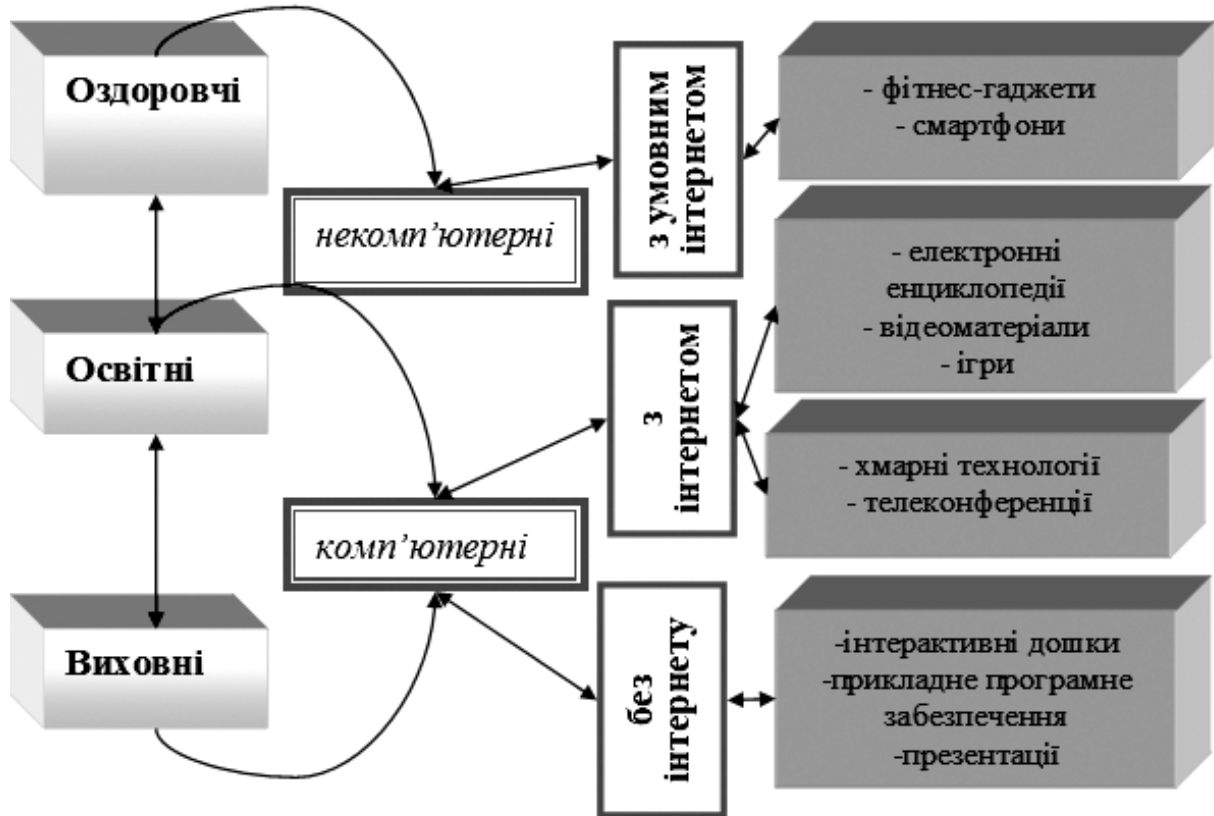


Рис.1. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій, які використовуються у процесі фізичного виховання

Зміст освітніх завдань передбачає навчання техніці фізичних вправ та застосування набутих знань, умінь і навичок у повсякденному житті у процесі самовдосконалення. У різних формах рухової активності якість вирішення освітніх завдань можна підвищувати використовуючи комп'ютерні технології з доступом до Інтернету (електронні енциклопедії, відеоматеріали, хмарні технології, телеконференції, ігри) і без доступу (інтерактивна дошка, прикладне програмне забезпечення у вигляді діаграм, схем, таблиць та презентації), так і не комп'ютерні з умовною функцією використання Інтернету (смартфон).

Оздоровчі завдання реалізуються у процесі забезпечення оптимального розвитку фізичних якостей і, на їх основі, вдосконалення фізичного розвитку, загартування організму, формування правильної постави, корекція фігури, зміцнення і збереження здоров'я. Для організації контролю і самоконтролю фізичного стану та здоров'я, отримання методичних рекомендацій з оздоровчої фізичної культури активно використовують смартфони та фітнес-гаджети. Вони умовно можуть використовуватися без Інтернету, але залежать від додатку, який завантажується із використанням мережі Інтернет.

Виховання інтересу до фізичної культури, забезпечення позитивного впливу заняття фізичними вправами на розвиток моральних і вольових якостей, єдність фізичного і духовного розвитку особистості учня наповнюють зміст виховних завдань. Такі комп'ютерні засоби ІКТ з використанням Інтернету, як електронні енциклопедії, відеоматеріали, ігри та ті, які не потребують допомоги Інтернету, а саме – інтерактивна дошка, презентації матимуть практичну доцільність при вирішенні виховних завдань.

Висновки. У ході аналізу науково-методичної літератури з'ясовано, що проблеми теоретичного обґрунтування, розробки й упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес викладання предметів математичного, природничого чи гуманітарного циклів вивчено у багатьох працях. Дослідження способів використання ІКТ здійснюються і в галузі фізичної культури, але вектор пошуків спрямовано на застосування мультимедійного навчання, а інші засоби й підходи технічних інновацій, що протиставляються традиційній освіті, розглянуто фрагментарно.

Застосування методу аналізу джерел сучасної науково-методичної літератури, дозволив розробити класифікацію засобів інформаційно-комунікаційних технологій, в онові яких пріоритетні завдання (освітні, оздоровчі та виховні), які вирішує вчитель фізичної культури. До освітніх належать: електронні енциклопедії, відеоматеріали, хмарні технології, телеконференція, ігри, інтерактивна дошка, прикладне програмне забезпечення, презентація, смартфон; до оздоровчих – смартфон та фітнес-гаджети; до виховних – електронні енциклопедії, відеоматеріали, ігри, інтерактивна дошка, презентація. Обумовлені групи поділено на типи (із використанням комп'ютера і без використання комп'ютера) та категорії (за допомогою Інтернету та без Інтернету). Інформаційно-комунікаційні технології, як частина інноваційної освіти, сприяють ефективному навчанню, розвитку та вихованню, підвищенню зацікавленості й мотивації учнів до занять, їх застосування є частиною професійної діяльності вчителя фізичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
- Вишневецька Н. Головні тенденції реформування шкільної освіти в країнах світу в 80-90-х роках ХХ століття. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 10–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_1_4.
- Дубінчук А. Фізична культура: впроваджуємо сучасні технології. *Фізичне виховання в школі*. 2001 № 24. С. 13–17.
- Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
- Замошникова О. В. Новые информационные технологии в образовании. *Новые информационные технологии в образовании* : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 26-28 февраля 2008 г.). Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Ч. 2. С. 78–83.
- Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. Москва : Академия, 2003. 192 с.
- Кононенко Н. Мультимедія на уроках хімії. *Біологія і хімія в школі*. 2009. № 4. С. 38–39.
- Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : у 3 ч. Київ : Навч. книга, 2004. Ч. 1: Загальна методика навчання інформатики. 256 с.
- Назаренко В. Переваги і перспективи використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 97–99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2016_4_25.
- Олійник О. Про трактування поняття “педагогічна технологія”. *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 16–19.
- Про інформацію : Закон України № 2658-XII від 10.08.2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12/ed20120810/find/sp:max15?text=%B2%ED%F4%EE%F0%EC%E0%F6%B3%FF>
- Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України № 75/98-ВР 11.08.2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/75/98-вр>
- Про Національну програму інформатизації: Закон України № 74/98-ВР 01.08.2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/74/98-вр>
- Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки : Закон України № 537-V від 09.01.2007 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
- Словник паронімів української мови / уклад: Д. Г. Гринчишин, О. А. Сербенська. Київ : Освіта, 2008. 320 с.
- Социологический энциклопедический словарь / ред. Г. В. Осипов. Москва : ИНФРА-М-НОРМА, 1998. 488 с.
- Сучасні інформаційно-комунікаційні технології / Г. Г. Швачич та ін. Дніпро : НМетАУ, 2017. 230 с.
- Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации). Москва : Дашков и К, 2008. 280 с.
- Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации. Москва, 2002. 246 с.

REFERENCES

- Busel, V. T. (Comp.). (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great Dictionary of Modern Ukrainian]*. / Irpin: Perun [in Ukrainian].
- Dybinychuk, A. (2001). Fizychna kultura: vprovadzhuemo suchasni tehnologii [Фізична культура: впроваджуємо сучасні технології]. *Fizychnе vukhovannia v shkoli [Physical education at school]*, 24, 13-17 [in Ukrainian].
- Hrynchyshyn, D. H., & Serbenska, O. A. (Comps.). (2008). *Slovyk paronimiv ukrainskoi movy [Dictionary of paronyms of the Ukrainian]*. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
- Kononenko, N. (2009). Multimedia na urokakh khimii [Multimedia in chemistry lessons]. *Biolohiia i khimiia v shkoli [Biology and chemistry at school]*, 4, 38-39 [in Ukrainian].
- Morze, N. V. (2004). *Metodyka navchannia informatyky [Methods of teaching computer science]* (Ch. 1: Zahalna metodyka navchannia informatyky [General methodology of teaching computer science]. Kyiv: Navch. knyha [in Ukrainian].
- Nazarenko, V. (2016). Perevahy i perspektyvy vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Advantages and prospects of using cloud technologies in the educational process]. *New Pedagogical Thought*, 4, 97–99. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2016_4_25.
- Oliinyk, O. (2004). Pro traktuvannia poniattia “pedagogichna tekhnolohiia” [On the interpretation of the concept of “pedagogical technology”]. *Ridna shkola [Native school]*, 2, 16-19 [in Ukrainian].
- Osipov, G. V. (Ed.). (1998). *Sotsiologicheskii entsiklopedicheskii slovar' [Sociological Encyclopedic Dictionary]*. Moskva: INFRA-M-NORMA [in Russian].
- Pro informatsiiu [About information]*. № 2658-XII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12/ed20120810/find/sp:max15?text=%B2%ED%F4%EE%F0%EC%E0%F6%B3%FF> [in Ukrainian].
- Pro Kontseptsiiu Natsionalnoi prohramy informatyzatsii [About the Concept of the National Informatics Program]*. № 75/98-VR. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/75/98-вр> [in Ukrainian].
- Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii [About the National Informatics Program]*. № 74/98-VR. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/74/98-вр> [in Ukrainian].
- Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007-2015 roky [About the Basic principles of development of information society in Ukraine for 2007-2015]*. № 537-V. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16> [in Ukrainian].

- Sharkov, F. I. (2002). *Osnovy teorii komunikatsii [The basics of communication theory]*. Moskva [in Russian].
- Shvachych, H. H., Tolstoi, V. V., Petrechuk, L. M., Ivashchenko, Yu. S., Huliaieva, O. A., & Sobolenko O. V. (2017). *Suchasni informat-siino-komunikatsiini tekhnologii [Modern information and communication technologies]*. Dnipro: NMetAU [in Ukrainian].
- Trainev, V. A., & Trainev, I. V. (2008). *Informatsionnye komunikatsionnye pedagogicheskie tekhnologii (obobshcheniya i rekomendatsii) [Information and communication pedagogical technologies (generalizations and recommendations)]*. Moskva: Dashkov i K [in Russian].
- Vyshnevska, N. (2014). Holovni tendentsii reformuvannya shkilnoi osvity v krainakh svitu v 80-90-kh rokakh XX stolittia [The main tendencies of reforming school education in the countries of the 80-90s of the XX century]. *New Pedagogical Thought*, 1, 10-15. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_1_4 [in Ukrainian].
- Zagvyazinskii, V. I. (1987). *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya [Pedagogical creativity of the teacher]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Zakharova, I. G. (2003). *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii [Information Technology in Education]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
- Zamoshnikova, O. V. (2008). Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii [New Information Technologies in Education]. In *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii [New information technologies in education]*: Proceeding of the International Scientific Conference (Ch. 2, pp. 78-83). Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-t. [in Russian].

OKSANA KORNOSENKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: kornosenko@ukr.net

VALENTINA BONDARENKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: val.vl.bond@gmail.com

MARIA BONDARENKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: utomme@gmail.com

ANALYTICAL ASPECTS OF USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF PHYSICAL CULTURE TEACHER

In the article the content of the basic concepts of the research is analysed, such as «information», «communication», «information and communication technologies in education». The concept “information” is considered as new information or knowledge; «communication» is viewed as a mean of communication, transmission and mass exchange of information; «information and communication technologies in education» is observed as a set of software, methods and ways that ensure the effective mastering of material as a result of transfer, processing, receipt, exchange, storage of new information with the help of modern technical resources.

Classification of means of information and communication technologies is worked out, which focuses on priority tasks (educational, health improving and upbringing), that physical culture teacher solves. These specified groups are divided into types (with the use of computer and without using it) and categories (with the help of Internet and without it). Group of realization of educational tasks involves such means of ICT as: electronic encyclopaedias, video data, cloudy technologies, TV conference, games, interactive board, application software, presentation, smartphone; health improving – smartphone and fitness gadgets; upbringing – electronic encyclopaedias, video data, games, interactive board, presentation. It is discovered that information and communication technologies, as part of innovative education, assist the effectiveness of education, development and upbringing, increase of the personal interest and motivation of students to lessons, their application is inalienable part of professional activity of physical culture teacher.

It is discovered that in various forms of motor activity the quality of solving educational problems can be improved by using computer technologies with Internet access, without access (interactive whiteboard, application software in the forms of diagrams, charts, tables and presentations) and non-computer resources with notional use of the Internet (smartphones). It has been found out that to organize monitoring and self-monitoring for physical health, in order to get methodological recommendations about health-improving physical culture, it is appropriate to use smartphones and fitness gadgets that can function without the Internet, but depend on an application that is downloaded from the Internet.

It has been also found out that the efficiency of solving educational tasks in the process of physical education can be enhanced by computer tools while using the Internet (electronic encyclopaedias, video materials, games) and those that do not need the Internet (interactive whiteboards, presentations).

Keywords: information and communication technologies; physical culture teacher; education.

УДК 37.013

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196655>

ІННА ЛЮБЧЕНКО

ORCID: 0000-0002-5360-812X

()

Place of work:

Country: Ukraine

Email: lybchuk1905@ukr.net

АЛЛА КУЧАЙ

ORCID: 0000-0002-0133-2109

(Умань)

Place of work: Communal Higher Educational Institution «Umansky humanitarian and pedagogical T.G. Shevchenko College»

Country: Ukraine

Email: allakuchai1@ukr.net

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовуються теоретичні основи готовності майбутніх педагогів ЗДО до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності. З'ясовано, що застосування інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес є однією зі складових загальної системи формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. Зазначено, що готовність фахівців з дошкільного виховання до професійної діяльності об'єднує у собі ті необхідні компетентності, мотиви, мотивації, настанови, досвід, котрі при поєднанні з психічними процесами і якостями, набувають таких властивостей і станів, які забезпечують можливість ефективно організувати освітню діяльність та оптимально нею управляти.

***Ключові слова:** професійна готовність; педагог дошкільної освіти; інтерактивні педагогічні технології.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Зміна освітньої парадигми в сучасній освітній системі України від традиційної до особистісно зорієнтованої моделі, перехід освіти на державні стандарти вимагають від вищих педагогічних закладів освіти більш досконалої, професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який розуміється на використанні та впровадженні інноваційних та інтерактивних технологій в ЗДО, вдало володіє різними сучасними методиками, формами, методами організації освітньої діяльності і розвитку дітей дошкільного віку.

У зв'язку з євроінтеграцією освіти України, необхідністю забезпечення конкурентоспроможності українських фахівців з дошкільного виховання на світовому ринку праці, перед майбутнім педагогом постають нові актуальні завдання щодо професійної готовності та компетентності та ін.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Проблеми підготовки майбутніх педагогів розкрито в сучасних наукових дослідженнях Н. Бібік, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, В. Кузь, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та ін..

До питань про становлення формування готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності А. Богуш, Н. Волкова, С. Литвиненко, О. Шпак та ін.; формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності Бех, Л. Кондрашова, Л. Хоружа, готовності до професійного самопізнання та саморозвитку Н. Гузій, О. Пехота. У нашому дослідженні опираємося на наукові дослідження щодо формування професійної компетентності вихователів ЗДО Г. Беленької, готовності педагогів до застосування інноваційних та інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності Л. Акпинар, І. Дичківської, Н. Гавриш, Т. Поніманської, О. Пометун. Однак наукових розвідок, які б вивчали проблему формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до застосування інтерактивних педагогічних технологій є недостатньо.

Отже, беручи до уваги вищезазначене, **метою публікації** є обґрунтування педагогічних умов ефективною готовності майбутніх педагогів ЗДО до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сьогодні змінюються вимоги до майбутніх фахівців з дошкільного виховання, які закінчили вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації. Майбутній педагог з дошкільного виховання повинен не лише володіти теоретичними основами своєї професійної діяльності, а й якісно виконувати свої функції, виявляти нестандартне, креативне мислення, гнучку увагу й фантазію, здатність сприймати, розвивати й впроваджувати інноваційні технології, інтерактивні форми роботи в діяльності з дошкільниками, володіти кооперативними вміннями роботи в колективі однодумців та колег, користуватись різноманітним технічним обладнанням, використовувати новітні технологічні засоби для організації своєї професійної діяльності.

Для вирішення цих завдань постає важливим формування готовності майбутнього педагога з дошкільного виховання до застосування інтерактивних технологій.

Звернемося до теоретичних основ готовності майбутніх педагогів ЗДО до застосування інтерактивних

педагогічних технологій у професійній діяльності.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття *готовність* розглядається як приготування, підготовка до чого-небудь, набуття досвіду, досягнення високої майстерності (Бусел, 2004, с. 194).

На початку ХХ ст. термін «готовність» виник як потреба моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності, зокрема як феномен соціально-ціннісної резистентності (опірності) людини до зовнішніх і внутрішніх впливів навколишнього середовища в межах регуляції й саморегуляції поведінки людини (Хьелл, & Зиглер, 2011, с. 288–290).

Згодом поняття готовності стало вводиться в теорію діяльності й розглядатись у зв'язку з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалом особистості в майбутній професійній діяльності. Проблема готовності стала предметом розгляду у вітчизняній педагогічній науці й була представлена, насамперед, у працях К. Дурай-Новакової, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Мороза, В. Сластьоніна, А. Щербакіна та ін.

Так, М. Дьяченко, Л. Кандибович розглядають готовність як єдність професійно важливих якостей особистості й настрою на майбутню діяльність (Глузман, 2010, с. 314).

На думку В. О. Сластьоніна, професійна готовність фахівця охоплює такі компоненти:

- психологічна готовність – сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність;
- науково-методична готовність – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності;
- практична готовність – наявність сформованих на прогнозованому рівні професійних умінь і навичок;
- психофізіологічна готовність – наявність відповідних передумов для професійної діяльності й оволодіння певною спеціальністю професійно значущих рис особистості;
- фізична готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і професійної працездатності (Сластьонін, & Мищенко, 1991, с. 81).

Л. Кондрашова розглядає готовність до діяльності як фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні і професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» (Кондрашова, 2006, с. 148).

В. Синявський, О. Мельник розглядають поняття «готовність» як активно-дієва змобілізованість емоційних, вольових, інтелектуальних і поведінкових зусиль людини на виконання завдання. На їх думку, для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, наполегливість, та спрямованість на їх здійснення. Передумовами виникнення готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягнути успіху, визначення послідовності дій і способів роботи (Синявський, & Мельник, 2007, с. 22–23).

До структури готовності особистості до професійної діяльності дослідники відносять такі компоненти:

- мотиваційний (ставлення до професії, інтерес до неї);
- орієнтаційний (уявлення про особливості і зміст професійної діяльності, про її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями та навичками);
- вольовий (самоконтроль, саморегуляція, уміння керувати собою у процесі виконання професійних обов'язків);
- самооцінка своєї професійної підготовки і її відповідності вимогам діяльності.

О. Г. Кучерявий визначає готовність до педагогічної праці як цілісну властивість особистості, що має таку структуру:

1) психологічна готовність (наявність в педагога самоцінних знань в області загальнолюдської та професійної культури; сформованість у нього мотивів активності в професійній діяльності, спрямованої на безперервне стимулювання розвитку свідомості й самосвідомості особистості учня, всіх її сфер у процесі засвоєння змісту освіти й виховання; внутрішнє прийняття педагогом установок на гуманізацію й особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу, професійну самоосвіту й самовиховання, творчий підхід до виконання всіх професійних функцій);

2) практична готовність (оволодіння системою професійно-педагогічних умінь і якостей різної функціональної спрямованості);

3) готовність до самовдосконалення після закінчення ЗВО (сформованість змістових мотивів безперервного професійного самовдосконалення і його культури в цілому) (Кучерявий, 2011, с. 38).

У своїх наукових працях О. Г. Кучерявий надає модель фахівця, яка розроблена на основі гармонійної єдності цілісного й особистісно орієнтованого методологічних підходів. Основними системними характеристиками фахівця-педагога слід вважати:

- а) гуманістичну спрямованість особистості педагога на особистість вихованця;
- б) цілісну множину взаємопов'язаних духовно-моральних якостей (віра в дитину як особистість, здатну реалізувати свій потенціал; любов до дітей і педагогічної професії, надія на реформування системи освіти в країні на особистісно зорієнтованій основі, реалізація розроблених проектів навчання й виховання розвивального характеру та ін.);

в) готовність до педагогічної творчості;

г) готовність до професійно-педагогічного вдосконалювання і рефлексії цього процесу;

д) готовність до творчої педагогічної праці (Кучерявий, 2007, с. 37).

Отже, готовність майбутнього педагога до професійної (педагогічної) діяльності розглядаємо як показник його здатності вирішувати освітні проблеми збагачувати знання, уміння, компетенції стосовно використання новинок дошкільної освіти, прагненню займатися самоосвітою, звертатися до невичерпних джерел педагогічної думки.

Готовність майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності об'єднує у собі ті необхідні компетентності, мотиви, мотивації, настанови, досвід, котрі при поєднанні з психічними процесами і якостями, набувають таких властивостей і станів, які забезпечують можливість ефективно організовувати освітню діяльність та оптимально нею управляти.

Виділяємо такі ознаки готовності до педагогічної діяльності:

– педагогічна самосвідомість;

– емоційно-позитивне ставлення до вихованця, педагогічного процесу і засобу освітньої діяльності;

– знання про структуру особистості дитини, її вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку;

– педагогічні вміння щодо організації й здійснення освітнього і виховного впливу на особистість, що формується;

– прагнення спілкуватися з дітьми, передаючи їм свій досвід, знання відповідно до змісту й способів досягнення соціально значущих цілей.

Застосування інтерактивних педагогічних технологій в освітній процес є однією зі складових загальної системи формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Розглянемо детальніше тлумачення поняття «інтерактивні технології». У словнику іншомовних слів «технологія» визначається як сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт (Морозов, & Шкарапута, 2000, с. 12).

У педагогічному словнику М. Ярмаченко педагогічна технологія розглядається, як поняття, що взаємодіє з дидактичним завданням. Якщо дидактичне завдання виражає цілі навчання й виховання, то педагогічна технологія – шляхи і засоби їх досягнення. Педагогічна технологія складається з приписів способів діяльності (дидактичні процеси), умов, в яких ця діяльність має втілюватися (організаційні форми навчання), і засобів здійснення цієї діяльності». З дидактичної точки зору проектування педагогічної технології – це розробка прикладних методик, що описують реалізацію педагогічної системи за її окремими елементами. Вибір педагогічної технології визначається особливостями дидактичного завдання (Ярмаченка, 2001, с. 359).

Г. Селевко педагогічну технологію розглядає як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмовану в часі й у просторі і яка призводить до намічених результатів» (Селевко, 2005, с. 24).

І. Дичківська звертає увагу на визначальні ознаки педагогічної технології, такі як декомпозиція навчального процесу на взаємопов'язані етапи; координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення позитивних результатів; однозначність виконання передбачених процедур і операцій (Дичківська, 2004, с. 14).

До педагогічних технологій відносять інтерактивні навчальні технології.

Так, А. Панфілова зазначає, що інтерактивні навчальні технології – це ігрові технології навчання і розвитку, що побудовані на цілеспрямованій спеціальній організованій груповій та міжгруповій діяльності, «зворотному зв'язку» між всіма учасниками для досягання взаєморозуміння й корекції навчального і розвивального процесу, індивідуального стилю спілкування на основі рефлексивного аналізу (Панфілова, 2003, с. 70).

О. Комар інтерактивними педагогічними технологіями розглядає як організацію навчального процесу, у якій кожен студент бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесу навчального пізнання» (Комар, 2011).

Інтерактивні педагогічні технології широко використовуються у дошкільній освіті.

У нашому дослідженні поняття «технологія інтерактивного навчання» розглядаємо як особливу організацію освітнього процесу, за якої кожен його учасник бере активну участь у колективному процесі пізнання, взаємодії та спілкуванні. Інтерактивність реалізуються через різні дидактичні, ігрові методи, прийомів, операції педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат.

Інтерактивні методи навчання зорієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб дошкільників, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації та взаємодії, в якій учасники освітнього процесу взаємодії більш мобільні й активні.

Організації процесу взаємокомунікації сприяє застосування відповідних методів освітньої діяльності. Відбувається групове, індивідуальне та колективне, навчання, тобто навчання у співпраці. Інтерактивне навчання підпорядковується вимогам особистісно орієнтованого підходу розвитку дошкільника, оскільки воно, як того і вимагає насамперед цей підхід, ставить у центр освітнього процесу дитину, прагнучи максимально задовольнити її потреби і створити освітнє середовище та умови для всебічного розвитку.

Використання інтерактивного навчання у дошкільній освіті зумовлює її успішність та ефективність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, формування готовності майбутнього педагога дошкільної освіти до педагогічної діяльності передбачає його фахову кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей.

Здійснений аналіз поняття «педагогічна технологія» дозволяє виокремити такі її основні критерії: наявність пізнавальних завдань, чіткої мети, представлення змісту у вигляді системи, послідовність дій, визначення способів взаємодії учасників освітнього процесу, наявність способів і засобів одержання інформації.

Як показує проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури до педагогічних технологій відносяться інноваційні та інтерактивні педагогічні технології, які вибудовані на гуманізації й демократизації педагогічних відносин, активізації освітньої діяльності студентської молоді, ефективності організації й управління процесом надання освітніх послуг.

Переконатися в результативності та перевагах інноваційного та інтерактивного навчання можна тільки за умови безпосередньої його реалізації в освітній педагогічній діяльності. Подальшого дослідження потребує проблема формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до застосування інтерактивних педагогічних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
- Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів. Київ : Вища шк. XXI, 2010. 407 с.
- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 334 с.
- Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 405 с.
- Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». *Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд* / ред. Л. В. Кондрашова. Кривий Ріг, 2006. С. 6–34.
- Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні. Київ : Наук. думка, 2011. 464 с.
- Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. Санкт-Петербург : Знание, 2003. С. 70.
- Педагогічна технологія. *Педагогічний словник* / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. С. 359.
- Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Москва : НИИ шк. техн., 2005. 208 с.
- Сластѣнин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С. 79–84.
- Словник-довідник з професійної орієнтації учнів / уклад.: В. В. Синявський, О. В. Мельник. Київ : Мегапринт, 2007. С. 22–23
- Технологія. *Словник іншомовних слів* / уклад.: С. П. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. С. 573.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург : Питер Ком, 1998. 608 с.

REFERENCES

- Busel, V. T. (Ed.). (2004). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]*. Irpin: Perun [in Ukrainian].
- Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- H'ell, L., & Zigler, D. (1998). *Teorii lichnosti (osnovnye polozhenija, issledovanija i primenenie) [Theories of personality (key points, research and application)]*. Sankt-Peterburg: Piter Kom [in Russian].
- Hluzman, N. A. (2010). *Metodyko-matematychna kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv; [Methodological and mathematical competence of future primary school teachers]*. Kyiv: Vyshcha shk. XXI [in Ukrainian].
- Komar, O. *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii [Theoretical and methodological principles for the preparation of future primary school teachers for the use of interactive technology]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Uman [in Ukrainian].
- Kondrashova, L. V. Kontsepsiia «Vzaiemodii moralnykh i psykholohichnykh yakosteї u zmistі pedahohichnoho profesionalizmu» [The concept of "Interaction of moral and psychological qualities in the content of pedagogical professionalism"]. In L. V. Kondrashova (Ed.) *Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia: monohrafichnyi ohliad [Professional Formation of the Future Teacher: A Monographic Review]* (pp. 6-34). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
- Kucheriavyi, O. H. (2011). *Pedahohika: osobystisno-rozvyvalni [Pedagogy: personal development]*. Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].
- Panfilova, A. P. (2003). *Igrotehnicheskij menedzhment. Interaktivnye tehnologii dlja obuchenija i organizacionnogo razvitija personala [Game-technical management. Interactive technologies for training and organizational development of staff]*. Sankt-Peterburg: Znanie [in Russian].
- Pedahohichna tekhnolohiia [Pedagogical technology]. (2001). In M. D. Yarmachenko (Ed.). *Pedahohichni slovnyk [Pedagogical dictionary]* (pp. 359). Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
- Selevko, G. K. (2005). *Pedagogicheskie tehnologii na osnove informacionno-komunikacionnykh sredstv [Pedagogical technologies based on information and communication tools]*. Moskva: NII shk. tehn. [in Russian].
- Slastjonin, V. A., & Mishhenko, A. I. (1991). Professional'no-pedagogicheskaja podgotovka sovremennogo uchitelja [Professional and pedagogical training of a modern teacher]. *Sovetskaja pedagogika [Soviet pedagogy]*, 10, 79-84 [in Russian].
- Syniavskiy, V. V., & Melnyk, O. V. (Comps.). (2007). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoї oriientatsii uchniv [Vocabulary guide for students' vocational guidance]*. Kyiv: Mehaprynt [in Ukrainian].
- Tekhnolohiia [Technology]. (2000). In S. P. Morozov, & Shkaraputa, L. M. (Comps.). *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]* (p. 573). Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].

LIUBCHENKO I.

Place of work:

Country: Ukraine

Email: lybchuk1905@ukr.net

KUCHAI A.

Place of work: Communal Higher Educational Institution «Umansky humanitarian and pedagogical T.G. Shevchenko College»

Country: Ukraine

Email: allakuchai1@ukr.net

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

The article substantiates the basic pedagogical conditions of reading of future teachers of preschool institutions for the use of interactive pedagogical technologies in their professional activities. It has been established that the use of interactive pedagogical technologies in the educational process is one of the components of the general system of the formation of future teachers' reading for professional activities. That is why, in the context of the updated educational paradigm, the problem of developing the professional reading of teachers in preschool education is very relevant. It is noted that the willingness of specialists in preschool education to professional activity combines the necessary competencies, motives, motivations, attitudes, experience, which, in conjunction with mental processes and properties, acquire such properties and conditions that provide the ability to organize educational activities effectively and optimally manage it. This causes teachers to reorient themselves in their professional activities, use the latest educational, interactive and innovative pedagogical technologies that encourage educators to be creative, innovative in pre-school education.

In our studying, the concept of "technology of interactive learning" is considered as a special organization of the educational process, in which each participant takes an active part in the collective process of knowledge, interaction and communication. Interactivity is realized through various didactic, game techniques, operations of pedagogical interaction, the consistent implementation of which creates conditions for the development of participants in the pedagogical process and implies its definite result.

Interactive teaching methods are focused on the realization of cognitive interests and needs of preschoolers, so special attention is paid to organizing the process of effective communication and interaction, in which participants in the educational process of interaction are more mobile and active.

Organization of the process of intercommunication promotes the use of appropriate educational methods. There are groups, individual and collective, which are taught in cooperation. Interactive learning is subject to the requirements of a personally oriented approach to the development of preschool children, as it requires, first of all, places this child at the center of an educational process, striving to satisfy its needs as much as possible and create an educational environment and conditions for comprehensive development.

Using interactive tutoring in pre-school education determines its success and effectiveness.

Ensure the effectiveness and benefits of innovative and interactive learning can only be provided if it is indirectly implemented in educational pedagogical activities. Further research needs a problem of forming the reading of future teachers of pre-school establishments for the use of interactive pedagogical technologies.

Key words: professional reading; competence; educational activities; interactive technologies.

Одержано 03.09.2019

УДК 378.011.3-051:6-047.58

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196656>

НАТАЛІЯ НАГОРНА

ORCID: 0000-0003-0017-9496

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: tala.nagorna@gmail.com

ПРОЕКТУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються поняття «проектування» і «моделювання» як складові проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій. Насамперед, розглянуто важливість формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності, зокрема проектно-технологічної. Під час аналізу останніх досліджень і публікацій виявлено, що в колі науковців не склалося єдиної думки, щодо розкриття складових проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Основне завдання статті – розглянути поняття «проектування» і «моделювання», їх місце в якості складових проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій. Також, зроблено спробу дослідити взаємозв'язок між зазначеними поняттями і проектно-технологічною компетентністю майбутніх учителів технологій.

Розкрито місце проектно-технологічної компетентності у Державному стандарті освітньої галузі «Технології». Зазначено, що згідно даного стандарту, до проектно-технологічної діяльності, відповідно і компетентності, входять такі структурні компоненти, як моделювання, конструювання, проектування.

Для виявлення основних напрямів формування у майбутніх вчителів технологій проектно-технологічної компетентності було з'ясовано її компоненти та насамперед, виявлено значущу для даного дослідження, суть понять «проектування» і «моделювання». Охарактеризовано два види проектування – традиційне і нетрадиційне, визначено їх складові. Ви-

явлено взаємозв'язок між проектуванням та психологією творчості і необхідність застосування методів евристики у творчому процесі. Подано авторське визначення понять «проекування» і «моделювання».

Обґрунтовано, що розуміння і застосування проектування і моделювання як складових проектно-технологічної компетентності при підготовці майбутніх вчителів технологій дозволяє повніше забезпечити сучасні вимоги до розвитку особистості, врахувати її індивідуальні інтереси і здібності, засвоїти не тільки конкретні трудові дії, але й навчити розв'язувати різноманітні конструкторсько-технологічні, технічні та творчі задачі. Виявлено закономірність у тому, що засвоєння основ проектування і моделювання майбутніми учителями технологій сприяє формуванню проектно-технологічної компетентності та може стати шляхом покращення їх професійної підготовки.

Ключові слова: проектування; моделювання; проектно-технологічна компетентність; учитель технологій; види проектування; традиційне проектування; нетрадиційне проектування.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні вимоги до професійних якостей майбутніх учителів технологій передбачають запровадження такої освітньої моделі підготовки, яка забезпечувала б їхнє становлення як конкурентоспроможних фахівців із високим рівнем творчого потенціалу, суб'єктів саморозвитку і професійного самовдосконалення, здатних професійно діяти, відповідально вирішувати освітні завдання у безперервно змінних умовах педагогічної реальності. Це актуалізує важливість формування у майбутніх учителів усіх складових професійної компетентності, насамперед проектно-технологічної.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Компетентнісна модель освіти спирається на ідеї діяльнісного підходу Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, які набули подальшого розвитку в працях Г. Атанова, Б. Бадмаєва, П. Гальперина.

Дослідженням основних проблем реалізації компетентнісного підходу в освіті займалися О. Бермус, І. Зимня, В. Краєвський, О. Онопрієнко, О. Савченко, А. Хуторський та інші. Однак серед науковців не сформувалося єдиного погляду на розкриття складових проектно-технологічної компетентності майбутніх вчителів технологій.

Мета статті – розглянути поняття «проекування» і «моделювання», їх місце в якості складових проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання, як підкреслено в Державному стандарті освітньої галузі «Технологія», є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту і націлена на досягнення єдиної мети освіти – забезпечення інтелектуального, фізичного і соціального розвитку школяра. В свою чергу у структуру проектно-технологічної діяльності, відповідно і компетентності, входять такі структурні компоненти, як моделювання, конструювання, проектування (Коньок, 2008).

Тому для виявлення основних напрямів формування у майбутніх вчителів технологій проектно-технологічної компетентності необхідно з'ясувати її компоненти та розкрити сутність понять «проекування» і «моделювання».

Згідно з «Новою філософською енциклопедією» під «проекуванням» (від лат. *Projectus* – кинутий вперед) розуміють один з основних (поряд з інженерною діяльністю) способів створення техніки і інших виробів і споруд (Стьопін, Гусейнов, & Семигін, 2010, с. 359-360).

Розрізняють два види проектування – традиційне і нетрадиційне. Для традиційного проектування властиві правила: 1) незалежності (матеріальна реалізація проекту ніяк не змінює природу і її закони); 2) можливість бути реалізованим (за проектом в наявному виготовленні можливо виготовити відповідний продукт – річ, спорудження, систему і т.п.); 3) відповідності (в проектуваному предметі можливо підкреслити, викласти, розробити процеси функціонування та морфологічні одиниці і встановити їх в співвідношенні одна до одної); 4) завершеності (незважаючи на те що практично будь-який проект можливо поліпшити в безлічі відносин, тобто оптимізувати, в цілому, проте, він задовольняє ключовим вимогам, що пред'являються до нього і здійсненні замовником); 5) конструктивної цілісності (проекований предмет вирішується в наявній технології). Ці особливості і принципи проектування характерні тільки для класичного традиційного проектування (інженерного, архітектурно-будівельного, технічного).

Не існує твердження того, що традиційне проектування є єдиним видом проектування. Існують ще нетрадиційні види проектування (містобудівне проектування, дизайн, соціальне проектування та ін.), при чому всі вони досить різноманітні. Нетрадиційне або, так зване, «сучасне» проектування поділяється на види в залежності від об'єкту проектування.

Нетрадиційне проектування досить суттєво відрізняється від традиційного. Так, наприклад, в ньому проектувальник не може опиратися на існуючі прототипи. Він має заново створити (сконструювати) проєкований об'єкт. Аби охарактеризувати процеси що розробляються та визначаючи їх умови, проектувальник має вести дослідження та формулювати концепції цих процесів. Має формувати середовище та стратегії реалізації проекту.

Окрім того, нетрадиційне проектування передбачає формування низки нових видів діяльності (включення до проектування користувачів, складний менеджмент, експертизу і оцінку проєктів та ін.), що кардинально змінюють існуючі уявлення про проектування. Також для нетрадиційного проектування характерними є процеси задуму, конструктивізму, реалізації, проектно-онтологізації. В сьогоднішньому розв'язку нетрадиційного проектування все більший вплив здійснює технологія. Таке проектування характеризується можливостями, які іноді здаються нереальними, революційними.

В дизайні під «проектуванням» розуміють створення опису, зображення або концепції неіснуючого об'єкта з заданими властивостями. «Основний етап дизайнерського проектування протікає в свідомості дизайнера. У дизайнерському проектуванні поєднуються знання і фантазія, інтуїція і розрахунок, наука і мистецтво, талант і майстерність» (*Проектування і моделювання в дизайні*, 2019). Проектування пов'язане з психологією творчості, тому дизайнерові необхідно для інтенсифікації проектування враховувати і застосовувати методи евристики, що сприяють розвитку фантазії та уяви і пошуку нових нетривіальних шляхів вирішення проектної задачі.

Саме розгляд евристичних методів як засобів формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій при вивченні основ проектування і моделювання ми проводимо в нашому дослідженні.

В нашому розумінні «проектування» як складова проектно-технологічної компетентності – це матеріальна реалізація проекту, процес виготовлення відповідного об'єкту з урахуванням і застосуванням евристичних методів.

Моделювання ж це – відображення, уявлення або опис цілісного об'єкта та системи об'єктів, ситуації або процесу. Виділяють художньо-образне моделювання, математичне моделювання (розрахунок математичної моделі), проектно-графічне моделювання (створення ескізу), об'ємне моделювання (створення макета і моделі), словесне моделювання (створення словесної концепції нового об'єкта, опису принципу його дії і т.п.) (*Проектування і моделювання в дизайні*, 2019).

«Сучасна енциклопедія» трактує поняття «моделювання» як «дослідження явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови об'єктів» (*Современная энциклопедия*, 2000).

Ми ж під поняттям «моделюванням» розуміємо уявлення та проектно-графічне відображення художнього образу об'єкту.

Проектно-технологічна компетентність відображає здатність і готовність майбутнього вчителя технологій до застосування узагальнених знань і умінь галузі «Технології» в процесі професійної діяльності, проявляючи такі важливі якості, як технічне мислення, активність, самостійність. До теперішнього часу в поняття «проектно-технологічна компетентність майбутнього вчителя технологій» вкладається двоякий сенс: одні розуміють її як володіння педагогічним інструментарієм, інші – як професійну компетентність вчителя технологій. При цьому більшість дослідників до ознак проектно-технологічної компетентності відносять: поглиблене знання різноманітних технологій навчання, в тому числі методів моделювання і проектування об'єктів праці; постійне оновлення знань з проблематики для успішного вирішення професійних завдань. У понятті проектно-технологічної компетентності виділяють наступні якості: інтегративний і творчий характер; висока ефективність результату; практико-орієнтована спрямованість освіти; формування мотивації до самовдосконалення; академічну мобільність (Терещук, 2010).

Аналіз існуючих фахових та наукових джерел за темою, дозволяє встановити, що: сьогодні існує значна кількість методів моделювання і проектування, які допомагають розвивати проектно-технологічну компетентність майбутнього вчителя трудового навчання. Готовність до творчості, креативний стиль мислення – це ті якості, які необхідно розвивати для формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки.

Отже, формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій буде більш ефективним, якщо: компетентнісний підхід розглядати як важливе завдання навчання, а освітня діяльність передбачатиме застосування сучасних методів моделювання і проектування при формуванні проектно-технологічної компетентності.

Вихідними, при визначенні поняття «проектно-технологічна компетентність» майбутнього учителя технологій є основні положення теорії діяльності (А. Леонт'єв), теорії компетентності та дослідження проблем підготовки вчителя технологій (В. Борисов, С. Борисова, В. Стешенко, В. Сидоренко, А. Торубара і ін.). Спираючись на дослідження В. Сидоренко, Н. Тверезовська (Бобылева Я.В., 2013) можна зробити висновок про те, що компетентність визначається як володіння людиною певної компетенцією, що становить її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності.

У своєму дослідженні ми дотримуємося наступних авторських визначень: Компетентність – сукупність особистісних якостей фахівця, включаючи його високий професіоналізм, знання інтересів і потреб людей, ситуації, в якій доведеться діяти; вміння аналізувати систему соціальних відносин і взаємодій соціальних інститутів, а також уміння передбачати наслідки тих чи інших дій, ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, підтримувати міжособистісні відносини.

Проаналізувавши численні дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів, доходимо висновку, що поняття «проектна компетентність майбутніх учителів технологій», слід розглядати як характеристику майбутнього фахівця, що виражається в його здатності і готовності до проектної діяльності, опанування проектних умінь з розроблення, створення проектів.

Так, згідно «Глосарію термінів ринку праці, розробки стандартів» Європейського фонду освіти (*Глосарій термінів ринку праці*, 1997), існують чотири моделі (способи) визначення компетентності:

- засновані на параметрах особистості;
- засновані на виконанні завдань і діяльності;
- засновані на виконанні виробничої діяльності;
- засновані на управлінні результатами діяльності.

Кожна з чотирьох моделей компетентностей пов'язана з різними підходами в плануванні, організації і надання вищої професійної освіти, і особливо – до оцінки і визнання досягнень студента та оцінки можливостей його працевлаштування на ринку праці.

Отже, професійно-педагогічна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих в соціумі в конкретно-історичний момент норм і вимог. Таким чином, поняття «професійна компетентність» характеризує такі якості фахівця: володіння на досить високому рівні професійною діяльністю в певній сфері; здатністю проектувати власний подальший професійний розвиток; вмінням професійно спілкуватися; здатністю нести професійну відповідальність за результати своєї праці.

Компетентція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) щодо певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності до них.

Професійна компетентність – сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і реалізовувати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом.

На нашу ж думку, процес підготовки фахівця, що володіє технологічними компетенціями, повинен бути орієнтований таким чином, щоб:

- його мета, зміст та організаційні форми забезпечували можливість творчої праці учнів;
- цілеспрямовано формувався фахівець, який володіє знаннями, які необхідні для обслуговування технологічних процесів;
- учні могли придбати всі необхідні когнітивні, комунікативні, креативні, організаційні, інформаційно-аналітичні та контролюючі навички.

Для того, щоб ефективно конструювати і використовувати освітні технології, учитель повинен мати сформовану проектно-технологічну компетентність, яка передбачається поєднання особистісних рис і якостей, що дозволяють якісно виконувати певні професійні дії.

В процесі дослідження, ми дійшли висновку, що проектно-технологічна компетентність учителя найчастіше розглядається як володіння педагогічними технологіями навчання та виховання. Таке бачення проектно-технологічної компетентності значно звужує уявлення про загальну професійну компетентності сучасного вчителя. Адже, проектно-технологічна компетентність майбутнього учителя технологій є єдністю його теоретичної і практичної готовності. При цьому, теоретична готовність проявляється в узагальненому умінні технологічно мислити і передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних умінь, тобто бази знань з проєктування і моделювання. У змісті практичної підготовки вони представляються, в першу чергу, вміннями виділяти і встановлювати взаємозв'язки між технологічними процесами, цілями і засобами проектно-технологічної діяльності, конструюванням об'єктів праці найбільш оптимально.

Таким чином, володіти проектно-технологічною компетентністю – значить, виділяти головне завдання (об'єкт праці) і знаходити оптимальні способи його проєктування і моделювання в реальній професійній діяльності.

Оскільки, становлення проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій відбувається в процесі навчання у вищому навчальному закладі, його успіх можливий при комплексній реалізації ряду педагогічних умов, серед яких:

- опора в професійній підготовці на цілісну теоретичну концепцію формування проектно-технологічної компетентності вчителя;
- реалізація на технологічній основі міжпредметних зв'язків у практиці підготовки майбутніх вчителів технологій;
- комплексний вплив на інтелектуальну, мотиваційну і діяльну сфери студентів при вивченні ними різних технологій.

При підготовці майбутніх учителів технологій до професійної педагогічної діяльності необхідно враховувати, що специфіка їх майбутньої діяльності полягає в необхідності проєктування, моделювання, застосування технологічних процесів при виготовленні об'єктів праці.

Проектно-технологічна компетентність визначає коло повноважень, що надаються майбутньому учителю технологій для виконання передбачених видів проектно-технологічної діяльності, оволодіння якими відбувається в процесі засвоєння знань з проєктування і моделювання, творчих навичок, об'єднаних об'єктом праці.

Отже, зазначене вище дає нам підставу вважати, що проектно-технологічна компетентність майбутнього учителя технологій, як одна зі складових його професійної компетентності, характеризується відповідними знаннями (технологій, методів проєктування і моделювання) і умов їх використання, а також відповідними проявами вміння творчо застосовувати ці знання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Розуміння і застосування проєктування і моделювання як складових проектно-технологічної компетентності при підготовці майбутніх вчителів технологій дозволяє повніше забезпечити сучасні вимоги до розвитку особистості, врахувати її індивідуальні інтереси і здібності, засвоїти не тільки конкретні трудові дії, але й навчити розв'язувати різноманітні конструкторсько-технологічні, технічні та творчі задачі.

В свою чергу стає очевидним, що засвоєння основ проєктування і моделювання майбутніми учителями технологій сприяє формуванню проектно-технологічної компетентності та може стати шляхом покращення їх професійної підготовки, однак це потребує подальших теоретичних та практичних досліджень і експериментів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Бобылева Я. В. Концепция исследования теоретических и методических основ формирования инновационной культуры будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки. *Молодой ученый*. 2013. № 4. С. 532–534.
- Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Москва : Европейский фонд образования, 1997. 160 с.
- Конюк М. М. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках з трудового навчання. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2008. Вип. 53 С. 97–100.
- Нова філософська енциклопедія : у 4 т. / ред.: В. С. Стьопін, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигін. Москва : Ін-т філософії РАН, 2010. Том III: Н–С. С. 359–360.
- Проектвання і моделювання в дизайні. URL: http://www.po6iv.ru/art/Proektirovanie_i_modelirovanie
- Современная энциклопедия. 2000. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/30714>
- Терещук А. І. Проектна технологія в контексті особистісно-орієнтованого підходу в процесі трудового навчання. *Наукові записки Тернопільського НПУ імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2010. № 1. С. 265

REFERENCES

- Bobyleva, Ya. V. (2013). Kontseptsiya issledovaniya teoreticheskikh i metodicheskikh osnov formirovaniya innovatsionnoi kul'tury budushchikh uchitelei tekhnologii v protsesse professional'noi podgotovki [The concept of researching the theoretical and methodological foundations of the formation of an innovative culture of future technology teachers in the process of training]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 4, 532–534 [in Russian].
- Glossary terminov rynka truda. razrabotki standartov obrazovatelnykh programm i uchebnykh planov [Glossary of labor market terms, development of standards for educational programs and curricula]*. (1997). Moskva: Evropeyskiy fond obrazovaniya [in Russian].
- Konok, M. M. (2008). Proektno-tekhnolohichna diialnist uchniv na urokakh z trudovoho navchannia [Design and technological activities of students in the lessons of work training]. *Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". Series: pedagogy*, 97-100 [in Ukrainian].
- Proektuvannia i modeliuannia v dyzaini [Designing and modeling in design]*. (2019). Retrieved from http://www.po6iv.ru/art/Proektirovanie_i_modelirovanie [in Ukrainian].
- Sovremennaia entsiklopediia [Modern Encyclopedia]*. (2000). Retrieved from <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/30714> [in Russian].
- Stopin, V.S., Huseinov, A.A., & Semyhyn, H. Iu. (Eds.). (2010). *Nova filosofska entsyklopediia [New philosophical encyclopedia]* (Vol. 3: N–S). Moskva: In-t filosofii RAN [in Ukrainian].
- Tereshchuk A. I. (2010). Proektna tekhnolohiia v konteksti osobystisno-oriientovanoho pidkhdou v protsesi trudovoho navchannia [Project technology in the context of a person-centered approach in the process of work training]. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 1, 265 [in Ukrainian].

NATALIYA NAHORNA

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: tala.nagorna@gmail.com

DESIGN AND MODELING AS COMPONENTS OF THE PROJECT-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES

The concepts of “design” and “modeling” as components of project-technological competence of the future teachers of technologies are considered in the article. First of all, the importance of the formation by the future teachers of technologies the professional competence, in particular project-technological, is considered.

The main task of the article is to consider the concepts of “design” and “modeling”, their place as components of project-technological competence of the future teachers of technologies. Also an attempt was made to investigate the relationship between these concepts and the technological competence of the future teachers of technologies.

The place of project-technological competence in the State standard of educational branch “Technologies” is distinguished. It is stated that according to this standard, project-technological activities, respectively, and competence, include such structural components as modeling, construction, design.

In order to identify the main directions of formation by the future teachers of technologies the design and technological competence, its components were clarified and, first of all, the meaning of concepts of “designing” and “modeling” were identified for this research. There are two types of design – traditional and unconventional design and their components are defined. The relationship between design and the psychology of creativity and the need to apply the methods of heuristics in the creative process has been identified. The author defines the concepts of “design” and “modeling”.

It is substantiated that understanding and application of designing and modeling as components of project-technological competence in preparation of the future teachers of technologies allows to provide more fully the modern requirements for the development of the individual, to take into account his individual interests and abilities, to learn not only specific work actions, but also to learn to solve various design, technological, technical and creative tasks. It is revealed that the mastering of the basics of designing and modeling by the future teachers of technologies contributes to the formation of project-technological competence and can be a way to improve their professional training.

Keywords: design, modeling; project-technological competence; teacher of technologies; types of design; traditional design; unconventional design.

Одержано 03.09.2019.

УДК 378.925

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196658>**ІРИНА ПРОЦЕНКО**

ORCID: 0000-0003-1792-7200

(Суми)

Place of work: Sumy state pedagogical university after named A.S.Makarenko

Country: Ukraine

E-mail: procenkoira83@ukr.net**ІНТЕЛЕКТ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ КУЛЬТУРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті розкрито сутність поняття «дослідницька культура», «педагогічний стан». Охарактеризовано основні функції: гностичні, інформаційний, комунікативна, гуманістичний, регулятивна; компоненти дослідницької культури: дослідницький світогляд, який є складовою наукового світогляду; дослідницьке мислення – це здатність людського мислення здійснювати дослідницьку діяльність, результатом якої є набуття знань; дослідницька етика, що є комплексом етичних норм та партнерських стосунків у дослідницькому середовищі.

Проаналізовано комплекс дослідницьких навичок як основи дослідницької культури. Особлива увага приділяється інтелектуальній складовій дослідницької культури. З'ясовано педагогічні умови формування інтелекту студентів у рамках дослідницької культури в процесі навчання: формування інтелектуального та творчого слідчого середовища; психолого-педагогічне забезпечення дослідницької діяльності; мотивація до слідчої діяльності; активізація багатоаспектної навчальної діяльності учнів. Визначено основні компоненти дослідницької культури.

Ключові слова: дослідницька культура; дослідницькі навички; інтелект; педагогічний стан; розвиток інтелекту учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У наш час звернення сучасної вищої освіти до проблем культурного розвитку людини стає провідною тенденцією навчального процесу вищої школи. У своєму дослідженні ми виділили дослідницьку культуру із широкого спектру видів культури, оскільки вона займає особливе місце в процесі вивчення індивідом навколишнього світу.

Аналіз актуальних досліджень. У роботах сучасних авторів поняття «дослідницька культура» пояснюється по-різному. Відповідно до визначення Н.Г. Батечко, дослідницька культура – це складна психологічна формація, яка характеризується здатністю особистості вирішувати поставлені проблеми за допомогою методів наукового пізнання (Батечко, 2016). На думку О.Г. Романовський, дослідницька культура – це поєднання методів пізнання навколишнього світу, якими людина опановується на певному етапі наукового розвитку (Романовський, Гриньова, & Резван, 2018). В.С. Лазарев розуміє дослідницьку культуру як певну особистісну якість, що характеризується загальним характером розуміння єдиного світогляду, методами оволодіння науковим пізнанням, ціннісними орієнтаціями щодо набутих результатів, що водночас забезпечує творчий саморозвиток особистості (Терещенко, 2012).

Отже, основним **завданням** нашого дослідження є аналіз та визначення педагогічних умов розвитку інтелекту студентів у рамках дослідницької культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз різних розумінь дозволив узагальнити різні визначення цього терміна, згідно з якими дослідницьку культуру можна розглядати як:

- спосіб або результат творчої самореалізації людини в процесі її професійної діяльності;
- якість людини на основі певного рівня оволодіння методами та способами здійснення професійної діяльності;
- навички, що реалізуються при виконанні творчої діяльності та характеризують специфіку професійного мислення (Собченко, 2010).

Виходячи з різних психолого-педагогічних визначень дослідницької культури, ми можемо запропонувати таке визначення дослідницької культури особистості професійного фахівця, згідно з яким дослідницька культура – це якість особистості, яка може характеризуватися орієнтацією на цінність дослідницької діяльності, постійною необхідністю у дослідницькій діяльності, наявність комплексу методологічних, світоглядних та суб'єктивних дослідницьких знань та вмінь, високий рівень дослідницьких навичок.

Таким чином, дослідницька культура характеризується, насамперед, наявністю в учнів активної потреби в пошуку, поєднанні певних знань, умінь і навичок та дослідницьких навичок, сформованість яких дозволяє виконувати слідчу діяльність.

На думку О.Н. Крутікової, дослідницька культура базується на дослідницькій діяльності та дослідницькій поведінці, але на відміну від них це цілеспрямовані та інтегровані культурні засоби.

Розвиток дослідницької культури залежить від інтенсивності та різноманітності реалій буття, а також від факту присутності дослідницької діяльності людини у взаємодії з цією реалією у соціальних та культурних нормах.

У процесі впровадження науково-дослідної діяльності дуже важливим є розвиток дослідницьких позицій. Позиція дослідження є важливою особистісною основою, згідно з якою людина не просто реагує на зміни, що відбуваються у світі, але також може шукати та знаходити невідоме (Бьюзен Т., & Бьюзен Б., 2003).

На думку С.Л. Білих, існує дві форми дослідницької культури – соціальна та особистісна. Суть останнього полягає у тому, що це модифікація загальної людської дослідницької культури, яка, у свою чергу, є частиною всієї культури суспільства, будучи водночас складовою певної професійної культури. У зв'язку з цим соціальна форма дослідницької культури – це сукупність норм науково-дослідної діяльності всього суспільства, особистісна форма.

Дослідницька культура є нормою дослідницької діяльності окремого фахівця в рамках його професійної діяльності. Набуття соціальної дослідницької культури призводить до формування його особистої форми (Тамбовська, 2010).

Таким чином, дослідницька культура майбутнього викладача – це складова загальної культури, поєднання норм і методів пізнання, способів професійної реалізації дослідницької діяльності, цілої освіти, що формується та розвивається в процесі професійної педагогічної діяльності.

На думку дослідників, функції дослідницької культури майбутнього вчителя такі:

- гностичні, що забезпечують єдине розуміння методів пізнання та вивчення навколишнього світу;
- інформаційний, що перекладає соціальний досвід пізнання навколишнього світу;
- комунікативна, яка дозволяє контактувати з певними людьми з метою дослідження;
- гуманістичний, який спрямований на розвиток творчої особистості;
- регулятивна, яка виступає системою нормативних вимог до суб'єктів науково-дослідної діяльності

(Терещенко, 2012).

На думку Романовського О.Г., будучи однією із складових єдиної культури особистості, дослідницька культура має такі компоненти:

- перше, *дослідницький світогляд*, який є складовою наукового світогляду, єдина система поглядів на навколишній світ;

- друге, *дослідницьке мислення* – це здатність людського мислення здійснювати дослідницьку діяльність, результатом якої є набуття знань;

по-третє, *дослідницька етика*, що є комплексом етичних норм та партнерських стосунків у дослідницькому середовищі (Романовський, Гриньова, & Резван, 2018).

Основою структури дослідницької культури майбутнього вчителя є дослідницькі вміння та навички (далі - ДВН), які є цілеспрямованими діями, заснованими на комплексі знань, умінь та навичок, набутих раніше в процесі навчально-пізнавальної діяльності та відповідають цілям та завданням науково-дослідної діяльності.

У класифікації ДВН дослідники вказують на наступні компоненти їх структури:

- інтелектуальні (як для сприйняття набутої інформації, так і соціального досвіду та їх адекватної трансформації за допомогою мисленнєвих операцій);

- практичні (для використання теоретичних положень суб'єктивних дисциплін відповідно до завдань дослідницького процесу, включаючи можливості отримання нових даних з різних джерел, обробки та налаштування набутих даних за допомогою різних методів);

- самоорганізація та самоконтроль (для ефективної організації дослідницької діяльності, визначення її методів, засобів, порядку виконання та термінів, а також оцінка якості та результатів її здійснення).

Розглядаючи структурну модель дослідницької культури професійного фахівця, науковці виділяють наступні компоненти:

- інтелектуальний (когнітивний), що являє собою поєднання взаємопов'язаних знань: методологічні, що забезпечують загальний напрям дослідження в однаковості принципів, методів і засобів; світогляд, який орієнтує особистість на певне відношення до навколишнього світу взагалі та до об'єкта дослідження зокрема; рефлексивний, що допомагає визначити межі особистісних здібностей під час виконання дослідження;

- оперативний, який передбачають наявність певних дослідницьких навичок, таких як визначення проблеми, складання гіпотез, визначення понять, вміння класифікувати, дотримуватися, проводити експерименти, робити висновки, структурувати дослідницький матеріал;

- креативний, який говорить про наявність творчого потенціалу, здатність виробляти найбільшу кількість ідей, здатність переходити від одних явищ до інших, навіть різних, наявність оригінального мислення;

- мотиваційно-ціннісний, який включає такі значення дослідницької діяльності, як цінність справжнього результату та його отримання; значення активного характеру дослідження; значення комунікативних процесів, спрямованих на з'єднання позицій різних суб'єктів дослідження в загальному дослідницькому процесі; цінність продуктивності дослідження, що втілюється в певному результаті, який закінчений і має смислове значення.

- особистісний компонент, який представляє такі якості особистості дослідника, як чутливість до дослідницьких проблем; здатність постійного бажання виявити корінь проблеми дослідження; значний рівень, гнучкість та продуктивність мислення; здатність відтворювати оригінальні ідеї, встановлювати зв'язки між об'єктами дослідження; здатність передбачати; розвинене розуміння; спрямування на самоактуалізацію та розвиток власного потенціалу.

Аналізуючи інтелектуальну складову дослідницької культури майбутнього вчителя, на думку Тамбовської К. – автора фундаментального дослідження психології інтелекту (Тамбовська, 2010), немає загального підходу при визначенні поняття «інтелект», що визначається дослідниками як загальна здатність індивіда свідомо налаштувати своє мислення відповідно до виникаючих вимог, інтелектуальна адаптація до нових умов життя (К. Тамбовська, 2010); як поєднана і загальна здатність індивідів діяти адекватно, мислити логічно та взаємодіяти з життєвими реаліями (Д. Векслер); як здатність обробляти інформацію, під якою розуміють весь спектр людського сприйняття.

Таким чином, ми можемо ґрунтуватися на тому, що інтелект – це здатність людини виконувати пізнавальні процеси та вирішувати проблемні завдання, включаючи постановку раніше невідомих завдань.

Як ми вже зазначали, інтелектуальна складова дослідницької культури – це сукупність взаємопов'язаних знань, які, у свою чергу, можуть розглядатися як результат розумової та практичної діяльності людини, яка представлена системою емпіричних фактів, теоретичні концепції, наукові закони та теорії.

Мета знань – організація пізнавального процесу та пояснення процесів і подій, що відбуваються в на-вколишньому світі.

Під час аналізу інтелектуальної складової дослідницької культури необхідно визначити як типи знань, здобутих майбутнім вчителем під час формування ДК, так і застосовані для цього методи пізнання. Обсяг знань, набутих людиною, має тенденцію до постійного збільшення, що залежить від активності людини. Людський інтелект може змінюватися з плином часу.

На нього впливають як внутрішні (наприклад, добра пам'ять, творча активність), так і зовнішні фактори. Останні, у свою чергу, можуть і прискорювати, і уповільнювати. Факторами, що прискорюють інтелектуальний розвиток, є: стимулювання, заохочення, амбіції, визнання суспільством, розсуд тощо; уповільнення – це покарання, звинувачення, переконання, відсутність чи відсутність амбіцій тощо.

Ступінь сформованості ДК безпосередньо залежить від інтелектуального рівня майбутнього вчителя. У зв'язку з цим фактом необхідно враховувати вищезазначені фактори при стимулюванні когнітивного процесу. За даними М.Ф. Шкляра можна виділити такі форми пізнання: емпіричне та творче. Ці форми пізнання не протистоять, а взаємно доповнюють одна одну, оскільки сфери їх використання часто зустрічаються (Шкляр, 2015).

Емпірична форма пізнання є первинною, вона спочатку присутня в будь-якій практичній діяльності людини. Історично ця форма пізнання постачала людині всю необхідну суму знань у різних сферах його діяльності аж до появи спеціальних способів пізнання. Специфічна природа емпіричної форми пізнання полягає у відсутності систематичності та мети, а також у несвідомому використанні емпіричних методів дослідження. У випадку емпіричного пізнання останнє часто відбувається інтуїтивно, частково за підтримки первинних знань суб'єкта дослідження. У зв'язку з цим слід включати наявність інтуїтивних знань про використання емпіричних методів дослідження та первинних знань у сфері дослідження компонента ДК. При формуванні дослідницьких умінь майбутніх учителів використання емпіричних методів є необхідною, але недостатньою умовою.

Включення майбутніх викладачів у дослідницьку діяльність потребує використання теоретичної форми пізнання, яка базується на теоретичному мисленні з використанням чуттєво сприйнятого реальності, але такої, яка виходить за її межі. В результаті використання теоретичного мислення з'являються нові концепції та моделі, гіпотези та теорії.

Теоретична форма пізнання викликає необхідність майбутніх учителів знати термінологію соціальних досліджень, таких як терміновий характер, об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза, методи дослідження тощо. Усе різноманіття методів дослідження в рамках ДК поділяється на:

- філософські, які встановлюють єдину послідовну стратегію;
- загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, аналогія, ідеалізація, моделювання тощо), які використовуються в будь-яких наукових дослідженнях і є проміжною стадією при переході від філософських до конкретних наукових методів;
- наукові методи (аналіз літератури, аналіз результатів життєвої діяльності, аналіз досвіду проблеми дослідження, спостереження, допиту, обговорення, експерименту тощо), які є сукупними методами, способами та принципами дослідження конкретної сфери науки, серед яких можна вказати дисциплінарні методи, що застосовуються лише в рамках якоїсь наукової сфери, та міждисциплінарні, які використовуються в комплексному дослідженні.

Майбутні викладачі повинні знати різні методи, які можуть бути використані для трансформації набутої інформації у процесі дослідження.

Слід зазначити, що обробка отриманих даних під час досліджень може здійснюватися як із застосуванням технічних засобів, так і без них.

Результатом обробки даних є кінцевий обсяг інформації, який не має значення без належних знань. У зв'язку з цим майбутні викладачі повинні мати знання методів систематизації результатів досліджень. Окрім теоретичних знань, слід застосовувати знання, які можуть бути використані у практичній сфері дослідницької культури, такі як: знання вимог до ілюстративного представлення результатів дослідження, які мають бути організовані відповідно до встановлених стандартів.

Таким чином, при формуванні дослідницької культури майбутні викладачі повинні мати наступні теоретичні знання: спеціальні терміни та поняття; методи отримання інформації, обробки даних, систематизації та аналізу результатів досліджень; вимоги до наочного подання результатів досліджень.

У зв'язку з тим, що метою нашого дослідження є аналіз та визначення педагогічних умов розвитку інтелекту студентів у рамках дослідницької культури, детально розберемо це визначення. Слід зазначити, що не існує загального підходу до визначення поняття «педагогічний стан», який дослідники розглядають як:

- обставина або ситуація, яка сприяє або перешкоджає розвитку навчального процесу;
- комплекс об'єктивних можливостей, факторів та заходів виховного процесу, які є результатом цілеспрямованого вибору, створення та використання змістових компонентів, засобів та організаційних форм навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення певних цілей;
- обставини, що передбачають певний напрям розвитку навчального процесу;
- поєднання форм, методів та педагогічних навичок, спрямованих на формування певних професійних та особистісних якостей майбутніх учителів тощо (Шкляр, 2015).

Ми повинні вивчити педагогічні умови для розвитку інтелекту студентів в рамках ДК як комплексу потенційних можливостей інтелектуального та творчого слідчого середовища вищого навчального закладу, спрямованого на розвиток ДУ та інтелектуального рівня майбутніх викладачів.

Давайте уявимо інтелектуальне та творче середовище закладу вищої освіти як систему, компонент, характеристику та структуру, що сприяють формуванню та розвитку інтелектуального потенціалу учасників навчального процесу, а отже, формуванню та розвитку ДК у майбутніх учителів.

Таке інтелектуальне та творче дослідницьке середовище характеризується такими специфічними особливостями:

– по-перше, воно повинно забезпечувати мотивацію дослідницької діяльності шляхом формування внутрішньоособистих мотивів самопізнання та розвитку особистості майбутнього викладача в процесі багатобічної навчальної діяльності. Це можна зробити за допомогою формування позитивного ставлення до навичок, умінь та знань, набутих у вищому навчальному закладі та застосовуваних при здійсненні педагогічної діяльності. Вищезазначений показник інтелектуального та творчого дослідницького середовища потрібен, з одного боку, для орієнтації майбутнього вчителя на самопізнання, а з іншого – для набуття всього змісту педагогічної праці (Шкляр, 2015);

– по-друге, інтелектуальне забезпечення освітнього середовища шляхом наповнення інтелектуального та творчого дослідницького середовища комплексом творчих проблемних завдань достатнім змістом інтелектуальної складової (Тамбовська, 2010);

– по-третє, організація умов для інтелектуальної діяльності. Цей показник інтелектуального та творчого дослідницького середовища повинен враховувати внутрішні умови пізнавальних процесів, закономірності інтелектуального та творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, психологічні вікові особливості майбутніх учителів, індивідуальний потенціал кожного учня (Тамбовська, 2010);

– по-четверте, емоційне забезпечення навчальної діяльності шляхом створення позитивного психологічного мікроклімату (Собченко, 2010);

– по-п'яте, особистісне забезпечення навчальної діяльності шляхом аксіологічної допомоги розвитку інтелектуального потенціалу учнів та їх орієнтації на абсолютно новий рівень професіоналізму в майбутньому (Терещенко, 2012).

Аналіз досліджень у галузі визначення педагогічних умов, що сприяють розвитку інтелекту учнів, дозволив нам констатувати, що у них є не досліджена проблема розвитку інтелекту майбутніх учителів у рамках ДК.

У зв'язку з цим фактом мало уваги приділяється взаємній залежності інтелектуальної та творчої складової, з одного боку, емоційно-мотиваційної складової особистої освіти, з іншого.

На нашу думку, при організації навчального процесу необхідно не тільки враховувати психолого-педагогічні закони взаємозв'язку інтелектуального потенціалу компонентів учнів, але також створити умови, за яких розвиватиметься інтелект майбутніх учителів. Відповідно до мети дослідження, ми дослідили комплекс педагогічних умов, які сприяють розвитку інтелекту майбутніх учителів у процесі навчання.

Ми також провели перевірку ефективності сформованих педагогічних умов, які сприяють розвитку інтелекту майбутніх учителів у рамках ДК:

- Формування інтелектуального та творчого слідчого середовища;
- Психолого-педагогічне забезпечення дослідницької діяльності;
- Мотивація до слідчої діяльності;
- Активізація багатоаспектної навчальної діяльності учнів.

Створення інтелектуального та творчого дослідницького середовища означає усвідомлення ситуацій проблемного характеру та невизначеності у процесі навчання, а також процедури інтелектуального та творчого дослідницького середовища, позитивного психологічного мікроклімату дослідницької діяльності, впровадження дослідницької та творчої складової з інтелектуальним змістом.

Заключний етап експерименту включав дослідження інтелектуального розвитку майбутніх учителів у таких аспектах, як:

- 1) діагностика рівня розвитку «загального інтелекту» учнів (Короткий тест на відбір (КОТ));
- 2) діагностика структури інтелекту (тест Р. Амтауера).

Короткий тест на відбір (КОТ) відноситься до тестової категорії «загальний інтелект» та спрямований на діагностику інтегрального показника «загальних здібностей» і означає діагностику таких «критичних моментів» інтелекту, як здатність узагальнювати та аналізувати матеріал; гнучкість, пасивність мислення; емоційні компоненти мислення та відволікання; швидкість і точність сприйняття, розподілу та концентрації уваги; використання мовних засобів та загальної грамотності; просторове сприйняття.

Тест Р. Амтауера включає діагностику логічного, мовного, просторового типів інтелекту. В ході подальшої роботи ми реалізували загальну кількість педагогічних умов, що сприяють розвитку інтелекту учнів у рамках ДК.

У процесі формувального експерименту, ми зробили спробу створити інтелектуальне та креативне дослідницьке середовище шляхом його надання проблемності та невизначеності за допомогою впровадження проблемних завдань у зміст навчального матеріалу. Основними характеристиками останнього є суперечливість обставин, які слід було проаналізувати, щоб вибрати правильний шлях вирішення проблеми.

Процедура інтелектуального та творчого середовища забезпечувалася шляхом перерозподілу напряму науково-дослідної діяльності до самого процесу, але не до кінцевого результату.

Позитивний мікроклімат дослідницької діяльності забезпечувався створенням психологічно комфортного середовища, емоційно позитивного фону, а також людських та демократичних взаємозв'язків, які характеризуються взаємоповагою, взаємодопомогою та взаєморозумінням.

Формування вищезазначених умов призвело до появи ситуації успіху, реалізації аксіологічного ставлення до потенційних здібностей учнів, захоплення до пошуку, активної роботи, розвитку активності та самостійності у розробці ідей.

Під час експерименту інтелектуально-творчий компонент діяльності забезпечувався наповненням інтелектуального та творчого дослідницького середовища творчими завданнями інтелектуальним змістом.

Формування інтелектуально-творчої складової діяльності полягало у використанні творчих та репродуктивних завдань, використанні логічних та евристичних методів їх вирішення, інтелектуалізації завдань, наявності творчих елементів у навчальній діяльності учнів загалом. Завдяки цьому факту потрібно було раціонально поєднувати різні форми виховної діяльності: фронтальну, групову та індивідуальну.

Завдання різного ступеня складності одночасно включалися до системи індивідуальних творчих завдань. Під час статистичної обробки результатів діагностики інтелектуального розвитку студентів ми вказували на суттєві відмінності в рівні розвитку «загального інтелекту» та в структурних компонентах інтелекту в бік збільшення всіх діагностичних показників інтелекту.

Спостереження за активністю студентів дозволило нам вказати на факти посиленої активності учнів у процесі навчальної діяльності та зменшення часу на пошук рішення для виконання завдань.

Нами визначено, що формування ДК має базуватися на виконанні майбутніми вчителями науково-дослідної роботи. Процес розвитку інтелекту студентів в рамках ДК дає можливість визначити найефективніші методи вирішення сьогоденних суперечностей:

– між змінами в суспільстві та рівнем майбутнього готовність викладача до професійної діяльності;

– між постійним збільшенням кількості інформації та здібностями її сприйняття;

– між державним попитом на викладачів зі сформованим РК та недостатньою розробкою цієї проблеми в теорії та практиці.

На жаль, освітні технології, що сьогодні застосовуються в педагогічних вузах, не завжди достатньо спрямовані на стимулювання інтелектуальної та дослідницької діяльності майбутніх учителів.

У зв'язку з цим важливо приділити особливу увагу їх розвитку в рамках ДК шляхом мотивації дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки. Майбутній викладач стає науковим співробітником, якщо постійно вивчає наукові досягнення у сфері своєї професійної відповідальності, інтегруючи їх у власну практичну діяльність; орієнтація на нововведення; аналіз його дослідницького досвіду та використання методів діагностики для суб'єктів навчально-виховного процесу; затвердження продуктивності авторського навчального методу за допомогою перевірених даних.

Однак у вищій школі майбутній викладач може опанувати навичками та вміннями дослідницької роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Результати експериментального дослідження дозволяють говорити про практичність використання педагогічних умов розвитку інтелекту здобувачів освіти у рамках ДК у процесі навчання, а також про те, що ефективне виконання цих педагогічних умов може можливо, якщо використовувати їх під час практичних занять.

Це дослідження може стати основою для подальшого розвитку у сфері дидактичного забезпечення розвитку інтелекту студентів; використання інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернету для розвитку інтелектуального рівня майбутніх учителів у рамках ДК; а також дослідження інтелектуального розвитку випускників педагогічних вузів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 669 с.
- Бьюзен Т., Бьюзен Б. Интеллект-карты. Минск : Попурри, 2010. 368 с.
- Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Минск : Попурри, 2003. 240 с.
- Радченко І. Технології Concept mapping та Mind mapping у контексті інформаційно-дидактичного середовища. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 90–98.
- Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Вип. 2 (64). С. 185–196.
- Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 84–87.
- Тамбовська К. Інтелектуальна культура як складова професійної компетентності вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2010. Вип. 30. С. 348–352.
- Терещенко Н. В. (2012) Інтелект-карти – сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. *Вчені записки* : зб. наук. пр. М-во освіти і науки України. Київ : КНЕУ, 2012. Вип. 14., ч. 1. С. 139–145.
- Шкляр В.М. (2015) Використання статистичних методів у педагогічних. *ScienceRise*. 2015. № 12(5). С. 39–43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_12\(5\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_12(5)_10).

REFERENCES

- Batechko, N. H. (2016). *Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury* [Theoretical and methodological principles of preparation of teachers of higher education in the conditions of a magistracy]. (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
- B'juzen, T. & B'juzen, B. (2010). *Intellekt-karty* [Intellect card]. Minsk: Popurri [in Russian].
- B'juzen, T., & B'juzen, B. (2003). *Supermyshlenie* [Superthinking]. Minsk: Popurri [in Russian].
- Radchenko, I. (2010). Tekhnolohii Concept mapping ta Mind mapping u konteksti informatsiino-dydaktychnoho sere-dovyshcha [Concept mapping and Mind mapping technologies in the context of the informative and didactic environment]. *Problems of Modern Teacher Training*, 1. 90-98 [in Ukrainian].

- Romanovskyi, O. H., Hrynova, V. M., & Rezvan, O. O. (2018). Mentalni karty yak innovatsiyni sposib orhanizatsii informatsii v navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly [Mental charts as an innovative way of organizing information in a higher school educational process]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technology and learning tools]*, 2(64), 185-196 [in Ukrainian].
- Shkliar, V. M. (2015). Vykorystannia statystychnykh metodiv u pedahohichnykh [Use of statistical methods in pedagogical]. *ScienceRise*, 12(5), 39-43. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_12\(5\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_12(5)_10) [in Ukrainian].
- Sobchenko, O. M. (2010). Zdibnosti u strukturi emotsiynoho intelektu yak faktor formuvannia osobystosti [Abilities in the structure of emotional intelligence as a factor of personality formation]. *Nauka. Relihiia. Suspilstvo [Science. Religion. Society]*, 4, 84-87 [in Ukrainian].
- Tambovska, K. (2010). Intelektualna kultura yak skladova profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Intellectual Culture as a Constituent of Teacher's Professional Competence]. In Z. P. Bakum (Ed.) *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly [Higher and Secondary School Pedagogy]* (Vol. 30, pp. 348-352). Kryvyi Rih [in Ukrainian].
- Tereshchenko, N. V. (2012). Intelekt-karty – suchasni innovatsiini sotsialnitekhnologii navchannia v systemi osvity [Smart cards are modern, innovative social learning technologies in the education system]. *Scientific Works Collection Scientific Notes*, 14(1), 139-145 [in Ukrainian].

IRINA PROTSENKO

Place of work: Sumy state pedagogical university after named A.S.Makarenko

Country: Ukraine

E-mail: procenkoira83@ukr.net

INTELLIGENCE OF FUTURE PROFESSIONALS IN RESEARCH CULTURE: A THEORETICAL ASPECT

The article describes the essence of the concept «research culture», «pedagogical stat». The main functions are characterized: gnostic, informational, communicative, humanistic, regulatory; components of a research culture: a research worldview that is part of the scientific worldview; research thinking is the ability of human thinking to carry out research activities, the result which is the acquisition of knowledge; research ethics, which is a set of ethics and partnerships in a research environment.

The complex research skills as a basis of research culture is analyzed. Particular attention is paid to the intellectual component of the research culture. The pedagogical conditions of formation students' intellect within the framework of the research culture in the process of learning have been clarified: formation of intellectual and creative investigative environment; psychological and pedagogical support of research activities; motivation for investigative activity; activation of multidimensional learning activities students. The main components of the research culture are identified.

Key words: *research culture; research skills; intelligence; pedagogical state; development of students' intelligence.*

Одержано 07.09.2019

УДК 378.046–021.66:069.1

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196659>

НАТАЛІЯ ПУСЕПЛІНА

ORCID: 0000-0003-4318-4113

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: pusnatalia@gmail.com

СТВОРЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

У статті розкрита проблема створення та реалізації музейно-педагогічної програми у підготовці майбутніх викладачів вищої школи, використання освітнього потенціалу музеїв вишу.

З'ясовано доцільність використання колекцій із науково-дослідницькою та освітньо-виховною метою, розповсюдження знань, закладених у першоджерелах; спрямованість виховного процесу на розвиток ініціативи та самостійності особистості, виховання естетичного смаку, моральності, формування світогляду, творчої активності; усвідомлення здатності музеїв нести інформацію про навколишній світ та про наочно-порівняльні способи одержання цієї інформації передбачає необхідність розробки та реалізації музейно-педагогічної програми у системі підготовки магістрів до професійної діяльності.

Ключові слова: *музей; музейно-педагогічна програма; музейно-педагогічна діяльність; освітній потенціал музею.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність ефективності підготовки педагога в руслі завдань реформування освіти України, формування конкурентноздатного фахівця, зумовлює необхідність удосконалення педагогічного процесу вищої школи та системи його наукового та навчально-методичного забезпечення. У зв'язку з цим актуалізується значення музею як центру культурно-освітнього середовища, що утілює світоглядні та соціокультурні потреби особистості та суспільства.

Аналіз історико-педагогічних джерел дає можливість стверджувати, що освітньо-виховна діяльність музею завжди об'єднувала навколо себе відомих педагогів свого часу (Н. Корф, В. Острогорський, І. Паульсон та ін.) і полягала в організації виставкової та видавничої діяльності, пропагуванні вітчизняної і зарубіжної

педагогіки, виготовленню навчальних наочних посібників та була підпорядкована головній меті – подальшому розвитку вітчизняної народної освіти і педагогіки (Гогиберидзе, & Чесняк, 2007, с. 3).

Так, ще наприкінці XIX – початку XX ст. виникають музеї при земствах, губернських архівних комісіях, наукових товариствах. Наприклад, музей Полтавського губернського земства (1891 р.) відкрито з ініціативи відомого вченого-природознавця В. Докучаєва, який передав у дар музею велику природничу колекцію (4 тис. зразків різних ґрунтів, 500 зразків гірських порід, 800 рослин). Пізніше до музею надійшли археологічні колекції – пам'ятки неоліту, бронзового віку, епохи Київської Русі, а також великі етнографічні збірки – українські килими, плахти, рушники, вишивки, посуд, різьблення по дереву тощо. Музей мав відділи: геологічний і палеонтологічний, ґрунтів, зоологічний, ботанічний, археологічний, нумізмати́чний, практичний (корисні копалини, сільське господарство, промисли) і етнографічний. У фондах музею зберігалось понад 20 тис. предметів. Як свідчать джерела, музей підтримував зв'язки з багатьма освітніми установами регіону (*Отчетъ о естественно-историческомъ музеѣ*, 1908, с. 12).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Музейна діяльність найбільш досліджена в музеєзнавчій та історико-краєзнавчій підготовці (Н. Ганнусенко, В. Дукельський, Р. Маньковська, Г. Мезенцева, О. Січкарук, Л. Шляхтіна, М. Юхневич та ін.). Проблема використання виховного потенціалу музеїв досліджувалася Т. Белофастовою, О. Вансловою, Ю. Ключко, М. Нагорським. Функціонування музеїв у загальноосвітній та вищій школі, переважно з навчальною метою, вивчалось І. Лаксій, Ю. Омельченком, Л. Пелькіною, М. Решетніковою. До проблеми музеїв як чинника професійної підготовки вчителя зверталися О. Беца, Є. Герасименко, Л. Данилова, Ю. Павленко, Б. Столяров.

Метою статті обрано визначення основних цілей, завдань, етапів створення та реалізації музейно-педагогічної програми у системі підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зарубіжний досвід свідчить, що у США з 1969 р. створений спеціальний Центр підготовки учителів до роботи у музеях різних профілів, Інформаційно-методичний центр музеїв Смітсонівського інституту, до структури якого входять шістнадцять музеїв, Вашингтонська Національна галерея пропонує стажування для педагогів, розробку музейно-педагогічних програм (доповнення до навчальних предметів) та «учительських пакетів», в основі яких лежить концепція «навчання як процес досліджень, експериментів і відкриттів». Видавнича діяльність таких центрів уключає підготовку та видання навчальних посібників і методичної літератури з різних аспектів взаємодії музеїв і освітньо-виховних закладів.

У Законі України «Про музеї та музейну справу» музеї визначаються як «культурно-освітні та науково-дослідні заклади, що призначені для вивчення, збереження та використання пам'яток природи, матеріальної і духовної культури, прилучення громадян до надбань національної та світової історико-культурної спадщини. Основними напрямками музейної діяльності є культурно-освітня, науково-дослідна діяльність, комплектування музейних зібрань, експозиційна, фондова, видавнича, реставраційна, пам'яткоохоронна робота» (*Про музеї та музейну справу*, 1995, с. 1).

Отже, використання колекцій із науково-дослідницькою та освітньо-виховною метою, розповсюдження знань, закладених у першоджерелах; спрямованість виховного процесу на розвиток ініціативи та самостійності особистості, виховання естетичного смаку, моральності, формування світогляду, творчої активності; усвідомлення здатності музеїв нести інформацію про навколишній світ та про наочно-порівняльні способи одержання цієї інформації передбачає необхідність розробки та реалізації музейно-педагогічної програми у системі підготовки магістрів до професійної діяльності.

Музейно-педагогічну програму науковці розглядають як науково-методичну послідовність педагогічного процесу, що має комплексний характер, включає в себе блоки навчальних дисциплін та забезпечує послідовний розвиток, виховання і навчання особистості музейними засобами (Столяров, 2004, с. 209).

Розроблена нами програма для підготовки здобувачів освітнього ступеня магістр за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки» у процесі вивчення дисциплін «Педагогіка вищої школи» та «Андрагогіка в системі педагогічних наук» має наступні компоненти: цільовий, мотиваційно-стимулюючий, змістовий, операційно-діяльнісний та узагальнюючо-результативний.

Цільовий компонент включає мету, завдання і принципи практичної реалізації. Метою є формування професійної готовності забезпечувати досягнення мети виховання засобами музейно-педагогічної діяльності. Основними завданнями нами визначено: реалізація освітньо-виховного і науково-дослідницького потенціалу музею; забезпечення єдності виховання, навчання і розвитку особистості майбутнього педагога в умовах спеціального організованого музейного середовища.

Здійснюючи практичне втілення програми в умовах вищого педагогічного навчального закладу, виділяємо основні принципи, що забезпечують оптимальну реалізацію мети і завдань: суб'єктності, гуманізації, цілісності, стимулювання до самовиховання, актуальності, опори на позитивне, поєднання теорії і практики, самостійного вибору, культуровідповідності, систематичності, наступності, доступності, наочності, науковості.

Мотиваційно-стимулюючий компонент набуває найбільшої ваги на першому, діагностико-підготовчому етапі, оскільки на ньому відбувається початкове ознайомлення із загальними засадами музейно-педагогічної діяльності та можливостями їх використання у процесі вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» (V курс). Формування інтересу залежить від педагогічної майстерності викладача, вміння емоційно, переконливо і цікаво представити матеріал.

Змістовий компонент розкриває виховний, навчальний і науково-дослідницький напрям.

Виховний – полягає у формуванні музейної і загальної гуманітарної культури, професійно-педагогічного мислення, високої моральної самосвідомості, Реалізуємо на діагностико-підготовчому (V курс), прагматично-діяльнісному та креативно-узагальнювальному (VI курс) етапах діяльності.

Навчальний напрям передбачає вивчення теорії та практики музейно-педагогічної діяльності у вітчизняному і зарубіжному освітньому досвіді та використання у змістовому модулі виховної роботи виробничої педагогічної практики у старшій школі (V курс) та у вищій школі (VI курс). На діагностико-підготовчому етапі найбільша увага зосереджується навколо питань попереднього вивчення особистісних можливостей кожного магістранта реалізувати освітньо-виховний потенціал музею у відповідності до виявлених здібностей. Прагматично-діяльнісний етап передбачає втілення завдань програми у процесі вивчення курсу «Андрогогіка у системі педагогічних наук». На креативно-узагальнювальному – найбільшої ваги набуває самовиховання та саморозвиток особистості, здійснення творчого підходу у процесі реалізації завдань виробничої педагогічної практики у вищій школі (підготовка та проведення тематичних екскурсій у музейному комплексі вишу, організація та реалізація виховних заходів у музейному середовищі).

Науково-дослідницький напрям реалізується через опрацювання матеріалів кімнат-музеїв, їх систематизацію у навчально-наукових публікаціях і повідомленнях.

Операційно-процесуальний компонент програми містить основні методи, форми і засоби навчально-методичного супроводу (методи: розповідь, пояснення, бесіда, навчальна дискусія, демонстрація, ілюстрація дидактично-ігровий метод; форми: консультації, екскурсії, презентації, виставки, факультативні заняття, усі види педагогічної практики, самостійна робота).

Оцінювально-результативний компонент відображує результат педагогічного процесу на основі теоретичних знань, практичних умінь і навичок, значущих особистісних рис та досвіду, що забезпечує ефективне використання музейного потенціалу у виховній взаємодії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Музейно-педагогічна програма у системі підготовки магістрів передбачає участь різних суб'єктів, зокрема викладачів, музейних працівників, які виступають у ролі консультантів, керівників педагогічних практик, наукових гуртків і проблемних груп, учасників наукових конференцій, презентацій, екскурсій, виховних заходів у музейному середовищі та інших форм музейно-педагогічної діяльності.

На нашу думку, забезпечення ефективності практичного втілення програми є наявність організаційно-педагогічних умов: спеціально організованих, педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних відносин; створення навчально-виховного музейно-педагогічного середовища; інтеграцію складників музейно-педагогічної діяльності й виховного змісту загальнопедагогічних дисциплін.

Таким чином, переосмислення сучасної освітньої концепції музею, що базується на аксіологічно-антропоцентричному підході, використання його потенціалу у системі підготовки майбутніх викладачів вищої школи, дає змогу реалізувати його можливості як унікального освітньо-виховного центру передачі наукового, художнього, історичного досвіду поколінь, діалогу культур, створення необхідних умов для самореалізації особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Гогіберідзе Г. М., Чесняк М. Г. Формирование музейной педагогики. *Преподавание истории в школе*. 2007. № 8. С. 3–5. Отчет о естественно-историческом музее Полтавского Губернского Земства за 1908 годъ. Полтава, 1908. С. 12. Про музеї та музейну справу: Закон України від 29 черв. 1995 р. № 249/95-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1995. № 25. С. 191.
- Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика. Москва : Высш. шк., 2004. 216 с.

REFERENCES

- Gogiberidze, G. M., Chesnjak, M. G. (2007). Formirovanie muzejnoj pedagogiki [The formation of museum pedagogy]. *Prepodavanie istorii v shkole [Teaching history at school]*, 8, 3-5 [in Russian].
- Otchet o estestvenno-istoricheskom muze Poltavskago Gubernskago Zemstva za 1908 god [Report on the Natural History Museum of the Poltava Provincial Zemstvo in 1908]. (1908). Poltava [in Russian].
- Pro muzei ta muzeinu spravu [About museums and museum work]. № 249/95-BP. (1995). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 25, p. 191 [in Ukrainian].
- Stoljarov, B. A. (2004). *Muzejnaja pedagogika. Istorija, teorija, praktika [Museum pedagogy. History, Theory, Practice]*. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].

NATALIA PUSEPLINA

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: pusnatalia@gmail.com

CREATION AND IMPLEMENTATION OF THE MUSEUM-PEDAGOGICAL PROGRAM IN THE MASTERS' TRAINING SYSTEM

The significance of the effectiveness of teacher training in line with the tasks of reforming the education of Ukraine, the formation of a competitive specialist, necessitates the improvement of the pedagogical process of higher education and the system of its scientific and educational and methodological support. In this regard, the importance of museum as a centre of cultural and educational environment that embodies the ideological and socio-cultural needs of the individual and society is actualized.

Usage of collections for research and educational purposes, distribution of knowledge contained in primary sources; the orientation of the educational process to the development of initiative and independence of an individual, education of aesthetic

perception, morality, formation of outlook, creative activity; awareness of the ability of museums to carry information about the world around them, and of visual and comparative ways of obtaining this information, implies the need to develop and implement a museum-pedagogical program in the system of preparing masters for professional activity.

We have developed a program for preparation of candidates for the master's educational degree in specialty "011. Educational, Pedagogical Sciences" in the process of studying the disciplines "Higher School Pedagogics" and "Andragogics in the System of Pedagogical Sciences", and it has the following components: target, motivational-stimulating, contents, operative-activity and generally-productive.

Its main tasks have been defined: realization of upbringing and educational potential of the museum; ensuring the unity of education, training and development of the future teacher's personality in a specially organized museum environment.

Implementing the program practically at a higher educational institution, we identify the basic principles that ensure the optimal realization of the goal and objectives: subjectivity, humanization, integrity, stimulation to self-education, relevance, support for the positive, the combination of theory and practice, self-esteem, systematic, continuity, availability, clarity, scientific.

The museum-pedagogical program in the system of masters' training involves the participation of various subjects, including teachers, museum workers, who act as consultants, leaders of pedagogical practices, scientific circles and problem groups, participants of scientific conferences, presentations, excursions, educational events in the museum environment and other forms of museum-pedagogical activity.

Keywords: museum; museum-pedagogical program; museum-pedagogical activity; educational potential of the museum.
 Отримано 03.09.2019.

УДК 376.1

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196664>

ЮРІЙ СТЕЖКО

ORCID: 0000-0002-0226-8081

(Київ)

Place of work: National Aviation University of Kyiv

Country: Ukraine

Email: istezhko@ukr.net

САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В РЕАЛІЯХ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлюється феномен постправди як чинника самовизначення особистості в українських інформаційних реаліях. Проводиться думка, що лібералізація обігу інформації обумовила формування у свідомості незрілої молоді постправди як оманливого уявлення про дійсність. За несформованості критичного мислення, нездатності углядіти маніпулятивну спрямованість інформації молоде покоління впадає в оману постправди. В уточненому визначенні під постправдою розуміється образ дійсності, свого роду симулякр, створений суб'єктом на основі засвоєння інформації в проекції на власні ціннісні орієнтації, здоровий глузд та життєвий досвід поза критичним аналізом. Перебуваючи у полоні постправди, людина вбачає в ній не нав'язаний ззовні оманливий образ дійсності, а наслідок свідомого самовизначення, власного пізнання дійсності. У статті наводяться лінгвістичні прийоми представлення інформації задля формування бажаної постправди, серед яких чільне місце посідає софістика. Окремо розглядаються спроби маніпулювання свідомістю молоді, спекулюючи на ментальних особливостях українства. Феномен постправди несе соціальні ризики тим, що, неспростована вчасно, вона з буття індивідуального ідеального об'єктивується у форму громадської думки і в подальшому функціонує незалежно від свого першоджерела, здійснюючи реальний вплив на суспільні настрої. Обґрунтовується необхідність формування критичного мислення молоді, націленості на оволодіння істиною замість технологічно впровадженій у свідомість постправди. Умовою ефективного протистояння інформаційному маніпулюванню свідомістю молоді бачиться, з одного боку, політична воля національного істеблішменту, високі стандарти відповідальності засобів інформації, а з іншого – диверсифікація джерел інформації, опанування англійською мовою як складовою комунікативної компетентності.

Ключові слова: постправда; інформація; маніпуляція; свідомість; демократія; постмодернізм; ментальність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інформація є основним споживчим продуктом суспільства XXI століття, інформацією просякнуті усі сфери буття. Як зазначає С.Ягодзінський, «інформаційна діяльність стає атрибутом, невід'ємною складовою не лише владних, економічних, політичних мереж, так і окремого індивіда» (Ягодзінський, 2015, с. 50). Але роль інформації у формуванні особистості не є однозначною. Поряд з безумовною значимістю для інтелектуального зростання молоді маємо зразки інформаційного маніпулювання свідомістю. Замість того, щоб нести істину, інформація використовується для формування так званої постправди, – потужного технологічного ресурсу впливу на самовизначення особистості.

У лексичний обіг термін «постправда» (post-truth) увійшов з легкої руки С.Тесіча та набув поширення, головню, для позначення феномену суб'єктивного засвоєння інформації поза її раціональним осмисленням, як альтернатива як неприкритому фейку, так і достовірності. Повсякдення молоді просякнуте утилітарними інформаційними технологіями, під впливом яких і визріває симулякр на замовлення – постправда. Звернутися до теми постправди нас змусило прагнення пролити світло на педагогічну проблему, обумовлену лібералізацією у сфері поширення інформації.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що проблема інформатизації суспільства та технологій впливу на свідомість знайшла своє відображення у дослідженнях відомих вітчизняних філософів, педагогів, психологів. Зокрема, заслуговує на докладне вивчення теоретичний потенціал робіт таких українських вчених як Т.Автомонова, В.Биков, М.Бойченко, О.Висоцька, Е.Герасимова, Л.Дротянко, О.Кивлюк, О.Кузнецова, І.Малицька, Г.Почепцов, Л.Рижко, О.Соснін, В.Хміль, С.Ягодзінський. Однак, за доволі розгалуженої аспектації досліджень з проблем інформатизації, як на нас, бракує робіт з висвітлення феномену постправди як чинника самовизначення особистості.

Мета статті. На підставі незаперечної актуальності обраної нами теми маємо за мету висвітлення об'єктивної та суб'єктивної обумовленості інформаційного симулякра «постправда» як чинника особистісного самовизначення, його аксіологічної детермінованості інформаційним контентом в умовах відкритого суспільства та здійснення компаративного аналізу постправди, правди та істини в постмодерністській концептуалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експансія постмодернізму у царину культури мислення обумовила тектонічні зрушення у ставленні до істини, раціональності, рефлексії у бік суб'єктивізму, ірраціоналізму. Благодатним ґрунтом тому, за З.Фрейдом, послугувала природна схильність людини покладатися на власний «здоровий глузд» як загальнолюдську норму сприйняття інформації. Суб'єкт ладен радше віддати перевагу власним уподобанням, ніж об'єктивним фактам. Але ж «многое из того, что здравый смысл считает найденным или открытым, на самом деле является сделанным или придуманным» (Рорти, 1997, с. 14). Тож постправда є своєрідним референтом іманентної риси людини – «економії мислення», відданості простим рішенням, узусу просторіччя, не займаного аналізом ключових концептів. Але в «удобопонятности» (У.Еко) мови повсякденного спілкування й криється її лукавство, прагнення метафізично «свести мысль к одному единственному измерению, однозначному пониманию, исключающему двусмысленность, оставляющему в тени то, что еще не сказано...» (Эко, 1998, с. 412). Тож не дивно, що в інформаційному контенті панує далека від науковості лексика, яка найліпшим чином, оставляя «в тени то, что еще не сказано», торує шлях до постправди. Не останню роль у схильності до самообману відіграє й факт, що оволодіння істиною потребує мислительних зусиль, на порядок вищих, ніж для творення постправди.

Розмаїття демократично легалізованих «правд» в інформаційному просторі створює ситуацію «буриданового віслюка»: споживач інформації губиться у виборі, тож неминуче вдається до компіляції найбільш привабливої на свій смак постправди. При цьому суб'єкт є глибоко впевненим у власному опануванні істиною, хоч насправді вона є не чим іншим як наслідком вишуканої технології маніпулювання свідомістю. Плюралізм у царині інформатизації не наближає людину до оволодіння істиною, а лише розширює спектр можливостей у творенні постправди, яка тим самим становить інтерпретацію інтерпретації дійсності. І добре, якщо ця інтерпретація є на користь національним інтересам, а якщо становить їм загрозу? Інформація може бути цілковитим фейком, пропагандистським, маніпулятивним заходом, але за подачі на тлі попередніх достовірних фактів суб'єкт, перейнявшись довірою до джерела інформації, сприймає її за істину.

Суспільна загроза постправди полягає у тому, що, виникаючи на ґрунті оманливої інформації, вона надалі функціонує самостійним буттям індивідуального ідеального та, поширюючись, об'єктивується у форму колективної свідомості, яка уже становить реальний вплив на перебіг суспільних настроїв. Варто тримати в полі зору, що існує «неразрывная, глубоко диалектическая взаимосвязь ... между индивидуальным, коллективным и общественным сознанием, где накапливаются и сохраняются результаты индивидуального и коллективного опыта, достигающего уровня общественно-культурного достояния» (Томалинцев, 2018, с. 44). І цей зв'язок лише посилюється на тлі експансії далеко не пуританської культури постмодернізму, інформаційного андеграунду, прийнятих незрілою молоддю із захопленням. Тож моніторинг молодіжних настроїв, переконань у формі постправди має бути предметом пильної уваги. Державні інституції, педагогічна спільнота мають подбати про зрозумілу, аргументовану контрверсійну фейкам інформацію задля усунення можливих девіантних проявів поведінки, соціальних конфліктів, ініціаторами яких, зазвичай, є найбільш активна частина суспільства, користувачів соціальних мереж – молодь.

Методологічно контрверсійна фейкам інформація має бути орієнтованою не стільки на істину, в якій немає потреби пересічному її споживачу та й осягнення якої може бути йому не до снаги, скільки на спростування оманливої правди. Варто дослухатися до міркувань Р.Рорти: «Мы, прагматисты, видим мало смысла в традиционной постановке задачи: искать истину ради нее самой. Мы не можем считать истину целью познания (inquiry). Задача познания - достигать согласия между людьми относительно того, что им следует делать; достигать консенсуса относительно тех целей, к которым надо стремиться, и тех средств, которыми следует пользоваться для достижения этих целей» (Рорти, 1997, с. 29). Тож держава, педагогічна спільнота має поставити за мету досягнення бажаного «согласия между людьми» на засадах переконавання, розвінчування демагогії, фразерства, словоблуддя, софістики в загрозливих інформаційних контекстах, поширюючи контрверсійну інформацію за таким же характером впливу як і фейки – з розрахунку на «економію мислення».

Сучасні політтехнологи досягли значних успіхів у вигадливості форм подачі інформації, а кволі спроби демократично протистояти оманливій інформації лише заохочують до вдосконалення способів латентної маніпуляції свідомістю молоді. «У сучасному світі способи зазіхання на свідомість людини еволюціонували до рівня спокусливих, приемних, розслаблюючих впливів, як-от, яскраві картинки реклами ідеальних образів. Але суть і мета їх залишилися тими самими: скеровувати дії, поведінку, життєдіяльність іншої людини шляхом вживлення у її свідомість певних орієнтирів, які б утримували людину в стані прийнятних для загартника рівня і спрямування фізичної активності» (Бондаревич, & Девочкіна, 2018, с. 54). Здебільшого та-

кого роду інформаційні повідомлення застосовують мовні засоби, які несуть вагомий емотивний потенціал впливу. Тож не дивує, що постправа, а не істина та її пошук оволодівають умами «інфікованої» постмодернізмом молоді. Розвінчання спокусливості та приємності зазіхань на свідомість людини і мають стати орієнтиром у формуванні державної стратегії боротьби за умови молоді.

Розрахунок на легкозасвоюваність емоційно-чуттєвого формату подачі інформації є не єдиним шляхом опанування свідомістю людини. Більш витончену та підступну претензію на постправду заявляє софістичність своєю латентною привабливістю для самообману. Наразі маємо відзначити непомірне засилля у засобах інформації саме софістики, за якої хитрощами, словесними вивертками хибні повідомлення маскуються під логічно обґрунтовані і подаються як істина, хоча насправді здійснюється свідоме порушення законів логіки задля навіювання реципієнту бажаної постправи. На лінгвістичній вишуканості сконструйованого софізму й визріває запрограмоване «зазіхання на свідомість». Потрапивши у пастку лінгвістичних вивертків софізму, людина попадає в обійми ірраціоналізму постправи.

Як зарадити впливу софізмів, що варто порадити педагогам? Відповідь знаходимо у рекомендації В. Грубова. «Історична практика, - пише він, - напрацювала перевірені часом засоби, які дають змогу мисленню досягати істини при мінімумі безпосередніх контактів з об'єктивною реальністю. Ними є закони і правила логіки» (Грубов, 2016, с. 20), тобто не нехтувати законами логіки, покладаючись лише на власний здоровий глузд.

Але чи завжди людина ладна прагнути істини? Як не дивно, ні. Принаймні з двох причин. По-перше, людині зручніше сприймати інформацію на віру, ніж утруднювати себе аналізом, а по-друге, «інколи людина свідомо слідує софістиці чи еклектиці з метою уникнути відповідальності за скоєне» (Стежко З., & Стежко Ю., 2018, с. 69); морально рефлексуючи, виправдовуючись перед собою, людина ладна свідомо вести себе в оману. У багатьох випадках створеною постправдою людина виправдовує своє особистісне самовизначення, не завжди позитивне стосовно суспільної моралі, адже особистість, за С.Кримським, «это нравственно самоуправляемая система».

Останнім часом такою ахіллесовою п'ятою українства стало питання гідного самовизначення нації щодо інших націй та народів. Зазначене, на наш погляд, й пояснює поширення інформації щодо українства Ісуса Христа, визнання Єрусалима давнім українським містом, а української мови праосновою усіх індоєвропейських народів - з приводу чого кепкує Ю.Павленко (Павленко, 2004, с. 150). Характерно, що зазначені сентенції не є постправдою а ргіогі; значення постправи вони набувають уже в оцінках суб'єкта. Дійсно, наведені «нісенітниця», як їх визначив Ю.Павленко, не є істиною в такій же мірі як і не є фейком, нісенітницею й поготив, а є взірцем суб'єктивної правди, призначення якої - відбитися у національній свідомості постправдою, виплеканою на благодатному ґрунті сакралізації кожною нацією власною автентичності, на устремліннях посісти чільне місце в історії виникнення цивілізації. Тож чи буде доцільним розвінчання суб'єктивності такої інформаційної правди у разі її сприяння піднесенню патріотизму та націоналізму - адже вона відповідає громадянським запитам? Як на нас, ні. Радше розвінчанням підлягає інша позиція щодо цінності сентенцій такого роду науковості, тих кіл вчених, які, перейнявшись винятково об'єктивністю істини щодо світової ролі українства, оцінюють її лише як профанну форму проекції українофільства на історію. Чи варто з цим погоджуватися, навіть якщо і є логічне обґрунтування сказаному? Як на нас - ні. Чи до вподоби українцям буде істина, навіть якщо вона й існує? Звісно, ні. Відтак висновок - постправа не має однозначної оцінки - позитивної чи негативної, її значення для особистісного самовизначення має ситуативний характер. Доречно буде ще раз нагадати настанову Р.Рорти на прагматизм: «Мы не можем считать истину целью познания (inquiry). Задача познания - достигать согласия между людьми...» (Рорти, 1997, с. 29).

Ситуативно постправа може формувати почуття меншовартості, настрої сепаратизму, знеособлення тощо, коли йдеться про спотворення історичних фактів, національне приниження. З прикриття маємо констатувати, що в новітній історії України маємо приклади фахового поширення в інформаційному просторі інсинуацій уже з метою не звеличення нації, а навпаки, принижень, звинувачень, пригадуються події, підняті з нетрів історії з метою розсварити українців із сусідніми народами. Молоді навіюють почуття, далекі від почуттів національної гідності, настрої, що становлять реальну загрозу самоутвердженню українців у своїй європейськості. Тож голоси на тему недемократичності заборони декотрих інформаційних джерел, блокування певних сайтів видаються щонайменше фарисейством. Світовий досвід навіть сталих демократій свідчить про допустимість певних інформаційних обмежень, блокувань, запровадження правил ідентифікації користувачів мережі Інтернет. Проте кінцевою інстанцією, яка має повноваження визначати рівень безпеки/небезпеки, порушення/непорушення державних інтересів у протистоянні інформаційній агресії на шпальтах того чи іншого засобу інформації, має бути громадянське суспільство.

Наразі український інформаційний ландшафт визначається широким розмаїттям думок. Панує хибне уявлення, що необмежена свобода на поширення інформації, безумовно, відповідає національним інтересам. До певної міри так і є, але за умов усталеної демократії. В українських реаліях широкий плюралізм не завжди йде на користь національним інтересам, тож ліпше завчасно заблокувати джерело небезпечної інформації, ніж потім розвінчувати оманливість постправи. Історії уже відомі негативні приклади ідеологічної пропаганди, яка транслювалася у колективну нерозсудливість - постправду, як і відомо, до чого вона спричинила. Згадаймо потужний інформаційний вплив фашизму на свідомість німців після принижень наслідками першої світової війни.

Свавілля в інформаційному просторі не є позитивною свободою, а є торуванням шляху до постправи на суспільному рівні. Право на поширення інформації завжди корелюється з обмеженням свободи, а масштаби цих обмежень залежать від характеру держави, яка здійснює це право, та безпечності інформації за її громадянської оцінки.

Небезпека постправди як чинника особистісного самовизначення криється в тому, що людина психологічно сприймає її не як нав'язаний ззовні, химерний, спотворений образ дійсності, а як чинник свідомого, власного пізнання дійсності. Насправді ж «таку свідомість доречно визначити загарбаною. Є власник свідомості – індивід, але визначає її зміст загарбник – інший» (Бондаревич, & Девочкіна, 2018, с. 54). Головна загроза «загарбницької» інформації полягає в її вторгненні у механізм творення людиною власної особистості. Протистояти самообману має контроверсійна інформація, яка б довела людині не лише «загарбаність» її свідомості, а й переконала, що умовою дійсно вільного самовизначення особистості є спроможність свідомо обирати спосіб буття на раціональних засадах, узгоджуючи власні інтереси із суспільною необхідністю. Утім наразі зазначене узгодження власних інтересів із суспільною необхідністю й стало предметом свого роду ментальної агресії певних джерел інформації. Поширюються інсинуації щодо непомірного індивідуалізму, ментально притаманного українцям, несумісного із служінням суспільним інтересам на засадах європейських свобод та цінностей. Неважко здогадатися, за чиїми проектами та з якою метою сіються зерна такої постправди.

Контроверсійна фейкам інформація методологічно має ґрунтуватися на науковому розумінні ментальності, розумінні того, що ментальність не є якоюсь історичною константою, якою вона мислиться декотрими дослідниками; вона є мінливою, як і мінливими є цивілізаційні реалії. Нам глибоко імпує думка Ю.Павленка в тому, що «ми (українці – авт.) потенційно здатні сприймати західні досягнення найбільш органічно, порівняно з більшістю інших країн світу. Досвід такої адаптації у нас великий, майже півтисячолітній» (Павленко, 2004, с. 164). Наразі з впевненістю можна говорити про український індивідуалізм як своєрідний екзистенційний протест особистості проти інформаційних технологій автентичного знеособлення самості суб'єкта, її розчинення в абсурді постмодерністської культури.

В контексті завдання педагогів щодо формування критичного мислення як запобіжника самообману методологічною настановою бачаться слова С.Кримського, що особистість це «нравственно самоуправляемая система, результат осознанного выбора человеком своего собственного образа» - особистісного самовизначення. Свого роду лоцманом у морі інформації має стати не «економія мислення» та здоровий глузд, а логічний аналіз інформації та критична рефлексія, яка може убезпечити людину від неї самої, створеної нею постправди та щораз більш досконалих інформаційних технологій маніпулювання свідомістю. Спроможність бачити за явищами сутність, відрізнити явище від видимості, яку нав'язують декотрі інформаційні джерела, є ключовою ланкою у захисті молодого покоління від зомбуючого впливу фейків.

Досягнення критичного рівня мислення молоді людини розкриває шлях до диверсифікації джерел інформації, виходу на глобальний рівень комунікації. Наразі (не знімаючи з порядку денного контроль за контентом) таким засобом диверсифікації інформації, а отже й потужним засобом оволодіння істиною замість постправди є мережа інтернет-комунікації. Докладно особливості інтернет-комунікації в сучасних українських реаліях висвітлені нами у (Стежко З., & Стежко Ю., 2018). Доступність до глобальної інформаційної мережі розширює можливість дізнатися істини як синергії широкого інформаційного представництва, умовою долучення до якого є оволодіння англійською мовою як мовою міжнаціональної комунікації. Проте насамперед має відбутися завоювання довіри до національно-маркованих джерел інформації, яка передбачає високі стандарти відповідальності та моральності українського істеблшменту. За таких умов нарощування інформаційно-комунікативного потенціалу суспільства набуває значення стратегії національної безпеки держави та психологічного благополуччя особи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, в об'єктивному вимірі постправда є продуктом інформаційного плюралізму, зловживання демократичними свободами; в суб'єктивному - нехтуванням об'єктивними фактами, логічним аналізом, відданістю культурному нарративу постмодернізму - симуляції дійсності. Поступившись новій постмодерністській етиці, новому інтелектуалізму, заснованому на суб'єктивізмі, грі, карнавалізації при відтворенні буття соціального, постправда постала чи не найістотнішим символом часу – колективною нерозсудливістю. Феномен постправди несе соціальні ризики - тим, що, неспростована вчасно, вона з буття індивідуального ідеального об'єктивується у форму громадської думки і в подальшому функціонує незалежно від свого першоджерела, здійснюючи реальний вплив на суспільні настрої. Запобіжником нерозсудливості, андеграунду самовизначення особистості, якими б витонченими технологіями не велася інформаційна пропаганда, має стати навернення молоді до розсудливості, активної критичної позиції щодо інформації, настанова на істину під проводом національно-свідомого педагога-наставника.

Поза тим, доба постмодерну добігає свого кінця, тож уже сьогодні педагогічна спільнота має подбати про стратегію запобігання викликам уже постпостмодернізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Бондаревич І., Девочкіна Н. Антропологічний нарис соціальної стратифікації суспільства перехідного типу. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. Issue 13, 2018. P. 52-64. doi: 10.15802/ampr.v0i13.131850
- Грубов В. Філософія інформації: у пошуках нової онтології. *Вісник КНТЕУ*. 2016. № 2. С 16–20.
- Павленко Ю. Походження та цивілізаційна ідентичність українського народу. *COLLEGIUM*. 2004. №15. С. 149–164.
- Рорти Р. Релятивізм: найденное и сделанное. *Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст* / ред. А. Рубцов. Москва : Традиция, 1997. С 11–44.
- Стежко З., Стежко Ю. Суперечливість свободи та парадокси відповідальності (антропологічний аналіз). *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2018. Issue 13. P. 65–78. doi: 10.15802/ampr.v0i13.131937
- Стежко Ю. Особливості розвитку інформаційного суспільства України. *Wyzwania społeczeństwa informacyjnego. Polskie i ukraińskie doświadczenia* / ed. Ewelina Kancik-Końtun. Lublin, 2018. С. 163–173.

Томалинцев В. Сознание: скрытые механизмы становления и развития. *Вопросы философии*. 2018. № 4. С 41–51.
 Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. Санкт-Петербург : Петрополис, 1998. 432 с.
 Ягодзінський С. Глобальні інформаційні мережі у соціокультурній перспективі. Київ : Аграр Медіа Груп, 2015. 276 с.

REFERENCES

- Bondarevych, I., & Dievokhina, N. (2018). Antropolohichnyi narys sotsialnoi stratyfikatsii suspilstva perekhidnoho typu [Anthropological sketch of the social structure of transitional society]. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 13, 52–64. doi: 10.15802/ampr.v0i13.131850 [in Ukrainian].
- Eco, U. (1998). *Otsutstvuiushchaia struktura. Vvedenie v semiologiu [Absent structure. Introduction to Semiology]*. Sankt-Peterburg: Petropolis [in Russian].
- Hrubov, V. (2016). Filosofiia informatsii: u poshukakh novoi ontologii [Philosophy of information in search of a new ontology]. *Visnyk KNTEU [Kyiv National University Of Trade And Economics Bulletin]*, 2, 16-20 [in Ukrainian].
- Pavlenko, Yu. (2004). Pokhodzhennia ta tsyvilizatsiina identychnist ukrainskoho narodu [Origin and civilization identity of the Ukrainian people]. *COLLEGIUM*, 15, 149-164 [in Ukrainian].
- Rorti, R. (1997). Relyativizm: naidennoe i sdelannoe [Relativism: found and done]. In A. Rubtsov (Ed.), *Filosofskii pragmatizm Richarda Rorti i rossiiskii kontekst [Philosophical pragmatism of Richard Rorty and the Russian context]* (pp. 11-44). Moskva: Traditsiya [in Russian].
- Stezhko, Yu. (2018). Osoblyvosti rozvytku informatsiinoho suspilstva Ukrainy [The development features of the information society of Ukraine]. In Ewelina Kancik-Kohtun (Ed.), *Wyzwania społeczeństwa informacyjnego. Polskie i ukraińskie doświadczenia* (pp. 163-173). Lublin [in Ukrainian].
- Stezhko, Z., & Stezhko, Yu. (2018). Superechlyvist svobody ta paradoksy vidpovidalnosti (antropolohichniy analiz) [Contradiction of freedom and paradoxes of responsibility (anthropological analysis)]. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 13, 65-78. doi: 10.15802/ampr.v0i13.131937 [in Russian].
- Tomalintsev, V. (2018). Soznanie: skrytye mekhanizmy stanovleniya i razvitiya [Consciousness: hidden mechanisms of formation and developmen]. *Voprosy filosofii [Philosophy Issues]*, 4, 41-51 [in Russian].
- Yahodzinskyi, S. (2015). *Hlobalni informatsiini merezhi u sotsiokulturnii perspektyvi: monohrafiia [Global Information Networks in the Socio-Cultural Perspective: Monograph]*. Kyiv: Ahrar Media Hrup [in Ukrainian].

YURI STEZHKO

Place of work: National Aviation University of Kyiv

Country: Ukraine

Email: istezhko@ukr.net

SELF-IDENTIFICATION PERSONALITY IN THE REALITIES OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

The paper studies the post-truth phenomenon as a factor of personality self-identification in ukrainian reality thru the civilizational break. The idea is being forwarded that, liberalization of the circle information and the non-controll of its sources have conditioned, dangerous for national unity, the post-truth formation in the brain of immature youth as a wrong vision of reality. An inability to critical analysis of a information content brings to impossibility to see its manipulative direction and in result the youth copy the subjective truth without understanding that they fall into a misunderstand of the post-truth. In the clarified definition, the post-truth means the image of reality, a kind of simulacrum created by the subject on the basis of faith, learning the information thru the projection of their own value orientations, common sense and life experience. Being in a net of post-truth, a person sees in it a result of conscious self-determination – but not a deceptive image of reality inspired by information from the outside. The article presents linguistic methods of presenting information for the formation of the desired post-truth among which the key role belongs to sophistic. The attempts to manipulate the consciousness of young people through speculation on the mental characteristics of Ukrainians are studied separately. The phenomenon of post-truth carries social risks - because it not-refused on time, it is sourced from individual and ideal and is objectified in the form of public opinion and subsequently functions independently of its original source being an exerting a real influence on public sentiment. It is justifying the need for civilian control over the dissemination of an information spread as one of the ways to protect individuals. Ensuring the reorientation of student youth towards a mastering the truth instead of technologically embedded post-truth in to consciousness, possible - with the maturity of the national establishment, high standards of media responsibility, ensuring national content marking - on the one hand, and a building by teachers an ability for critical reflection and diagnosing information about the truth - from other hand. Under such conditions an effective method for confronting informational manipulation of the minds of young people we see in the diversification of information sources provided by mastering the English language as a component for the formation of communicative competence at all levels of education.

Key words: post-truth; information; manipulation; consciousness; democracy; postmodernism; mentality.

Одержано 06.09.2019

УДК: 378.04:796.83.071.04

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196666>

ОЛЕКСАНДР ХИЖНЯК

ORCID: 0000-0003-1791-2957

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: alexkhizhniak2019@gmail.com

АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК У СИСТЕМІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З БОКСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано педагогічний потенціал навчальних практик у системі професійної підготовки майбутніх тренерів з боксу в закладах вищої освіти. Встановлено, що спортивно-педагогічна освіта міститься «на стику» фізкультурно-спортивної і педагогічної підготовки. На основі аналізу комплексу літературних джерел виокремлено ключові аспекти концепції спортивно-педагогічної освіти. Констатовано, що підготовка майбутніх тренерів з боксу є цілісною багатокомпонентною системою, яка спрямована на формування всебічно розвинутого фахівця. Зміст професійної підготовки майбутніх тренерів з боксу визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення занять тощо. Це орієнтує нас на принцип композиційного проектування як один із чинників підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Доведено, що комплекс навчальних практик має стати головним системотворчим ядром професійної підготовки тренера.

Ключові слова: спортивно-педагогічна освіта; майбутній тренер з боксу; професійна підготовка тренера; навчальні практики; наскрізна програма з практики.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Початок XXI століття в Україні характеризується зростанням уваги до розвитку національної системи фізичного виховання студентів, що відображено у Законах України «Про освіту», «Провищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт», та в Концепції національного виховання студентської молоді. У законі України «Про освіту» зазначається, що спортивна освіта передбачає засвоєння освітньої програми з відповідного виду спорту з метою набуття комплексу професійних компетентностей у галузі фізичної культури і спорту, формування та розвитку індивідуальних здібностей особи, поглибленого оволодіння спеціалізацією в обраному виді спорту (*Про освіту*, 2017). Метою спортивно-педагогічної освіти є підготовка фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність у дитячо-юнацьких спортивних навчальних закладах, школах вищої спортивної майстерності, у ВНЗ всіх рівнів акредитації, в наукових установах, на підприємствах і в інших закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання модернізації системи спортивно-педагогічної підготовки майбутніх тренерів у закладах вищої освіти стало предметом дослідження вчених Є. Павлюк, Т. Лахманюк, А. Сидоров, Б. Лосин, Т. Чопик та ін. Роль та місце боксу в системі фізичної підготовки студентської молоді вивчено в працях А. Качуріна, А. Атиля, О. Криловського, В. Назимок, І. Юрченка. В той же час, незважаючи на значну увагу з боку держави до системи фізичного виховання студентської молоді, остання залишається усе ще малоефективною особливо в аспекті підготовки висококваліфікованих тренерів з видів спорту, здатних оперативно та професійно реагувати на динамічні зміни в педагогічній освіті і професійного спорту. Аналіз досвіду підготовки тренерів з виду спорту в закладах вищої освіти дозволяє констатувати наявність невирішеної суперечності між суспільною потребою в компетентних професійних тренерах для системи дитячо-юнацького спорту і неможливістю задовольнити цю потребу в сучасній структурі спортивно-педагогічної освіти.

Метою статті є дослідження педагогічного потенціалу навчальних практик у системі спортивно-педагогічної підготовки майбутніх тренерів з боксу у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно змісту Стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 017 Фізична культура і спорт інтегральна компетентність майбутнього тренера трактується як здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів наук з фізичного виховання і спорту, та характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

На основі аналізу комплексу досліджень вважаємо за необхідне виокремити провідні аспекти спортивно-педагогічної освіти тренера з боксу:

1. Головними системоутворюючими чинниками системи спортивно-педагогічної освіти є: соціальне замовлення на компетентного тренера, професійно-кваліфікаційна характеристика, нормативно визначена в державному стандарті спеціальності «017 Фізична культура і спорт», структура діяльності в процесі професійної підготовки тренера з боксу.

2. Визначальними факторами формування спортивно-педагогічної освіти тренера з боксу визначено цілі, інваріантну структуру професійної діяльності; структуру об'єкта вивчення; основні способи інтеграції професійної діяльності; поетапне освоєння професії тренера-викладача (Павлюк, 2013, с. 188).

3. Раціональний підбір принципів побудови системи спортивно-педагогічної освіти тренера з боксу, які спрямовані на формування всебічно розвинутої особистості. Зміст професійної підготовки тренера з

боксу визначає перелік загальних та професійних компетентностей, обсяги нормативних та вибірових дисциплін, структуру навчальних практик, хронологію та логічну послідовність вивчення навчальних курсів, співвідношення окремих форм проведення занять.

4. Основою спортивно-педагогічної освіти має стати комплекс наукових підходів (компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісний, інтеграційний) та педагогічних умов підготовки тренера з боксу.

5. Спортивно-педагогічна освіта має орієнтуватися на основні види діяльності тренера: навчальна, виховна, виробничо-технічна, організаційно-управлінська, дослідницька.

6. Зміст системи спортивно-педагогічної освіти тренера з боксу у закладі вищої освіти реалізується через змістове наповнення навчально-методичного комплексу, ключовими ланками якого має стати логічно вибудована структура навчальних практик майбутнього тренера з боксу.

Є. Павлюк виділив структурні елементи, що характеризують професійний розвиток майбутнього тренера: здатність до продуктивного мислення; пошуково-дослідницька активність; досягнення оригінальних нестандартних рішень; прогнозування і передбачення результатів діяльності; створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, етичні та інтелектуальні оцінки; володіння технікою і технологією розумових дій (способами) ефективного пізнавального пошуку; активізація навчального процесу шляхом надання йому дослідницького творчого характеру; ініціативність в організації власної пізнавальної активності; уникнення загальноприйнятих рішень шляхом висунення гіпотез (Павлюк, 2013, с. 189).

Ефективність навчальних практик залежить від дотримання таких умов: теоретична обґрунтованість системи підготовки студентів до практики, її навчальний і виховний характер, комплексний підхід до визначення завдань, змісту, форм і методів організації та проведення практики, забезпечення наступності та системності на різних етапах її проведення.

Тому важливим напрямом модернізації спортивно-педагогічної освіти в підготовці майбутніх тренерів з боксу в закладах вищої освіти вважаємо систему педагогічних практик, які мають стати центральним професійно-адаптивним фактором цієї підготовки.

Є. Павлюк пропонує такі умови ефективного проходження практик майбутніми тренерами: - чітке визначення мети та видів діяльності; - призначення керівників практики для кожного студента або одного керівника для кількох студентів; - складання звіту про результати практики після її закінчення; - здійснення стабільної співпраці університету (факультету) із загальноосвітніми школами, дитячо-юнацькими школами, школами вищої спортивно-майстерності. Цілком слушно вчений зазначає, що практика розвиває професійну зрілість майбутніх фахівців, їхні здібності до адаптації в різних професійних умовах. (Павлюк, 2014, с. 84).

Навчальні практики є обов'язковим компонентом процесу фахової підготовки майбутнього тренера з боксу, важливим етапом їхнього професійного зростання. Практична підготовка забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою, оскільки в умовах реальної професійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь студентів, що зумовлює оволодіння ними складниками професійної компетентності (*Стандарт вищої освіти України, 2019*).

У системі професійної підготовки майбутніх тренерів з боксу важлива роль належить навчальним практикам. Вони є органічною частиною навчально-виховного та тренувального процесу, забезпечуючи поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців з їх практичною діяльністю у ДЮСШ. Під час практики студенти шляхом особистого досвіду оволодівають уміннями та навичками тренувальної діяльності і виховання учнів, вчать самостійно і творчо застосовувати знання, здобуті у процесі навчання. Основними загальними завданнями навчальної практики є: виховання професійнозначущих якостей особистості тренера, потреби у самоосвіті; виховання стійкого інтересу й любові до професії тренера; закріплення, поглиблення і збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань у процесі їх використання під час вирішення конкретних навчально-тренувальних задач; формування і розвиток професійних умінь і навичок майбутнього тренера; вироблення творчого, дослідницького підходу до тренерської діяльності; ознайомлення із сучасним станом навчально-тренувальної роботи в спортивних школах різного типу, а також із передовим досвідом діяльності досвідчених тренерів.

Діяльність студентів під час навчальних практик є аналогом професійної діяльності тренера, адекватна змісту і структурі педагогічної діяльності, організовується в реальних умовах спортивної школи, тому ця діяльність повинна ґрунтуватися на професійних знаннях, спиратися на певний теоретичний фундамент. Саме теоретична підготовка майбутніх тренерів до практичної діяльності визначає структуру навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт.

Види і обсяг практики визначаються освітньо-професійними програмами, навчальними планами і графіками навчального процесу. Основним нормативним та навчально-методичним документом, який визначає концептуальні засади практичної підготовки майбутнього тренера з виду спорту, регламентує послідовність, тривалість і терміни проведення практики, окреслює мету, завдання та місце кожного виду практик в структурно-логічній схемі підготовки фахівця є наскрізна програма практик (*Положення про практики, 2012*).

Організація практичної підготовки майбутніх тренерів має наскрізний характер. Проходження студентами різних видів практик здійснюється протягом всього періоду навчання, починаючи з другого курсу. Структура практичної підготовки тренерів за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт наведена в таблиці 1.

Виробничо-літня практика для бакалаврів спеціальності «017 Фізична культура і спорт» є складовою частиною системи професійної підготовки майбутніх тренерів, яка поєднує теоретичне навчання з набуттям практичних навичок професійної діяльності. Завдання практики: – удосконалення та контроль знань,

умінь та навичок студентів, набутих у процесі оволодіння предметами циклу професійно-педагогічної підготовки фахівців з фізичної культури та спорту; – ознайомлення зі специфікою організації педагогічного процесу у напрямі фізичного виховання в реальних умовах оздоровчо-виховного закладу; – виховання у студентів потреби у професійній самоосвіті, формування творчого підходу до педагогічної діяльності; формування умінь та навичок планування масової фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи оздоровчо-виховного закладу; – набуття досвіду організатора масової фізкультурно-оздоровчої та спортивної-масової роботи; – вивчення основної нормативно-правової документації з питань масової фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи у літніх оздоровчо-виховних закладах; – формування творчого та відповідального ставлення студентів-практикантів до роботи з дітьми та підлітками; – підготовка звітної документації щодо роботи у дитячих оздоровчо-виховних закладах.

Таблиця 1.

Структура практичної підготовки тренерів за спеціальністю «017 Фізична культура і спорт»

н/п	Назва практики за навчальним планом спеціальності	Терміни проведення (курс, семестр) та тривалість (тижні, кредити)	Перелік навчальних дисциплін, завдання яких виносяться на практичне опрацювання
Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти			
1.	Виробнича літня практика	II курс I-го рівня освіти, 4 семестр, 4 тижні, 6 кредитів	
2.	Виробнича практика зі спеціальності	IV курс I-го рівня освіти, 7 семестр, 6 тижні, 9 кредитів	Теорія методика спортивного тренування.
Другий (магістерський) рівень вищої освіти			
3.	Виробнича практика зі спеціальності	I курс II-го рівня освіти, 2 семестр, 4 тижні, 6 кредитів	Теорія методика спортивного тренування.
4.	Виробнича практика зі спеціальності	II курс II-го рівня освіти, 3 семестр, 4 тижні, 6 кредитів	Менеджмент фізичної культури і спорту"

Виробнича практика зі спеціальності «017 Фізична культура і спорт» – є важливим етапом підготовки бакалаврів з професійною орієнтацією на теорію та практику підготовки тренера з виду спорту (інструктора, фахівця з організації дозвілля), яка надає можливість отримати практичні уміння та організаторські навички діяльності, необхідні для майбутньої роботи за фахом у сфері фізичної культури і спорту. Головна мета практики полягає у формуванні умінь і навичок застосувати теоретичні знання для відбору і орієнтації спортсменів, основи моделювання та прогнозування у підготовці спортсменів, успішного забезпечення навчально-тренувального процесу, організації фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходів. Визначена мета реалізовується через вирішення наступних завдань: – сприяння формуванню основних професійно-педагогічних навичок та умінь, необхідних для майбутньої роботи; – ознайомлення студентів зі структурою і змістом роботи спортивної школи і навчально-тренувальних груп з видів спорту; – створення цілісного уявлення про зміст і характер діяльності керівника спортивної школи, тренера з виду спорту (організаційна, виховна, навчально-спортивна, науково-дослідна, адміністративно-господарча, суддівська та представницька); – формування стійких навичок з організації, планування та проведення навчально-тренувального процесу в спортивних групах з видів спорту, а також контролю за його ефективністю; – усвідомлення застосованих педагогічних технологій та окремих методик планування, організації й контролю діяльності тренера з виду спорту (інструктора, фахівця з організації дозвілля) на основі вивчення нормативної, організаційно-методичної та фінансової документації (*Наскрізна програма практики, 2018*).

Виробнича практика зі спеціальності на другому (магістерському) рівні є важливим етапом підготовки магістрів з професійною орієнтацією на теорію та практику підготовки тренера з виду спорту (інструктора, фахівця з організації дозвілля), яка надає можливість отримати практичні уміння та організаторські навички діяльності, необхідні для майбутньої роботи за фахом у сфері фізичної культури і спорту. Головна мета практики полягає у формуванні умінь і навичок застосувати теоретичні знання для відбору і орієнтації спортсменів, основи моделювання та прогнозування у підготовці спортсменів, успішного забезпечення навчально-тренувального процесу, організації фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходів. Визначена мета реалізовується через вирішення наступних завдань: – сприяння формуванню основних професійно-педагогічних навичок та умінь, необхідних для майбутньої роботи; – ознайомлення студентів зі структурою і змістом роботи спортивної школи і навчально-тренувальних груп з видів спорту; – створення цілісного уявлення про зміст і характер діяльності керівника спортивної школи, тренера з виду спорту (організаційна, виховна, навчально-спортивна, науково-дослідна, адміністративно-господарча, суддівська та представницька); – формування стійких навичок з організації, планування та проведення навчально-тренувального процесу в спортивних групах з видів спорту, а також контролю за його ефективністю; – усвідомлення застосованих педагогічних технологій та окремих методик планування, організації й контролю діяльності тренера з виду спорту (інструктора, фахівця з організації дозвілля) на основі вивчення нормативної, організаційно-методичної та фінансової документації (*Наскрізна програма практики, 2018*).

Виробнича практика зі спеціальності в 3 семестрі на другому (магістерському) рівні є важливим етапом підготовки магістрів з професійною орієнтацією на менеджмент і управління фізичною культурою і спортом (спеціаліста з менеджменту і управління фізичною культурою і спортом). Мета практики – оволодіння студентами сучасними методами, формами організації, засобами управлінської діяльності та формування на базі отриманих теоретичних знань професійних умінь і навичок прийняття рішень у реальних умовах практичної діяльності менеджера фізкультурно-спортивної організації. Завдання практики: – закріпити та поширити отримані теоретичні знання з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін; – ознайомити з практикою організаційно-управлінської діяльності у сфері фізичної культури і спорту та сформувати вміння і навички її здійснення; – закріпити навички проведення самостійних наукових досліджень, доповнити отриманою інформацією матеріали дипломної роботи; – сформувати навички вирішення практичних завдань та ділового спілкування (*Наскрізна програма практики, 2018*).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, нами проаналізовано педагогічний потенціал навчальних практик у системі професійної підготовки майбутніх тренерів з боксу на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти. Встановлено, що спортивно-педагогічна освіта міститься «на стику» фізкультурно-спортивної і педагогічної підготовки. Підготовка майбутніх тренерів з боксу є цілісною багатокomпонентною системою, яка спрямована на формування всебічно розвинутого фахівця. Комплекс навчальних практик має стати головним системотворчим ядром професійної підготовки тренера. Проведено класифікацію навчальних практик, досліджено їх обсяг та змістове наповнення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у спрямуванні навчальних практик на спортивну спеціалізацію майбутнього тренера з боксу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Наскрізна програма практики магістрантів 1 та 2 курсів II рівня освіти факультету фізичного виховання. Галузь знань 01 Освіта за спеціальністю за спеціальністю 017. Фізична культура і спорт. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2017. 50 с.
- Наскрізна програма практики студентів II та IV курсів I рівня освіти факультету фізичного виховання денної форми навчання. Галузь знань 01 Освіта за спеціальністю за спеціальністю 017. Фізична культура і спорт. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2018. 16 с.
- Павлюк Є. О. Концепція підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2. С. 187–193.
- Павлюк Є. О. Форми професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у процесі навчання у ВНЗ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42(2). С. 82–86.
- Положення про практики у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка : затверджено вченою радою ПНПУ імені В. Г. Короленка 27.12.12, протокол № 6. Полтава. 2012. 46 с.
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 017 Фізична культура і спорт. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 567. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf>

REFERENCES

- Naskrizna prohrama praktyky mahistrantiv 1 ta 2 kursiv II rivnia osvity fakultetu fizychnoho vykhovannia. Haluz znan 01 Osvita za spetsialnistiu za spetsialnistiu 017. Fizychna kultura i sport [End-to-end program of practice for undergraduate students of 1 and 2 courses of the II level of education of the Faculty of Physical Education. Area of Knowledge 01 Speciality Education in the specialty 017. Physical Education and Sports]*. (2017). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Naskrizna prohrama praktyky studentiv II ta IV kursiv I rivnia osvity fakultetu fizychnoho vykhovannia dennoi formy navchannia. Haluz znan 01 Osvita za spetsialnistiu za spetsialnistiu 017. Fizychna kultura i sport [End-to-end program of practice for undergraduate students of 2 and 4 courses of the II level of education of the Faculty of Physical Education. Area of Knowledge 01 Speciality Education in the specialty 017. Physical Education and Sports]*. (2018). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Pavliuk, Ye. O. (2013). Kontsepsiia pidhotovky maibutnikh treneriv-vykladachiv u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Concept of the training of future trainer-teachers in the universities]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» [Collection of Scientific Papers of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of University "Ukraine"]*, 2, 187-193 [in Ukrainian].
- Pavliuk, Ye. O. (2014). Formy profesiinoi pidhotovky maibutnikh treneriv-vykladachiv u protsesi navchannia u VNZ [Forms of professional training of future trainers-teachers in the process of studying at universities]. *Scientific issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*, 42(2), 82-86 [in Ukrainian].
- Polozhennia pro praktyky u Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V. H. Korolenka : zatverdzheno vchenoiu radioiu PNPUI imeni V. H. Korolenka 27.12.12, protokol № 6 [Practice Regulations at the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University: approved by the Scientific Council of the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University 27.12.12, protocol № 6]*. (2012). Poltava [in Ukrainian].
- Pro osvitu (About education)*. № 2145-VIII. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskiy) riven vyshchoi osvity, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 017 Fizychna kultura isport. Zatverdzheno ta vvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.04.2019 r. № 567 [Higher education standard of Ukraine: first (bachelor) level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 017 Physical education and sports. Approved and implemented by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 567 of 24.04.2019]*. (2019). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

OLEKSANDER KHYZHNIAK

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: alexkhizhniak2019@gmail.com

THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL FACILITIES OF ACADEMIC TRAINING IN THE SYSTEM OF ATHLETICS AND TEACHERS TRAINING OF FUTURE BOXING COACHES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

In article it is analyzed pedagogical facilities of academic training in the system of athletics and teachers training of future boxing coaches in institutions of higher education. It is established that athletics and pedagogical education is stayed "at the interface" of physical education, sports and pedagogical training. By the nature of the carried-out professional functions of future specialists, athletics and pedagogical education is carried to pedagogical education. Speciality and pedagogical training is the scientific basis of professional activity, in other words it is athletics and pedagogical component of education which is the resource of study and education. Here is a fundamental difference of athletics and pedagogical education from pedagogical and athletics education separately. Athletics and pedagogical education differs from just athletics in availability of psychology and pedagogical training; pedagogical orientation of the degree project; having pedagogical practices; training of a specialist taking into account the future type of professional activity, compulsory learning of teaching principles etc. On the basis of analysis of literary sources complex we can emphasize key aspects of the concept of athletics and pedagogical education. It is stated that preparation of future boxing coaches is a complete multi-component system which is aimed at formation of a comprehensive developed specialist. The content of the professional training of future boxing coaches determines the list and content of normative and selective subjects, the order of their studying, specific forms of lessons etc. It focuses us in the principle of composite design as one of the factors for improving the quality of future specialists training. It is proved that the complex of educational practices should become the main system-making core of professional training of a coach.

There were classified the educational practices and studied their content and details. There were analyzed the curricula of coaches training for speciality 017 Physical education and sports. In the context of this analysis, there are identified some groups of disciplines, which are preparation for the inclusion of students in the system of educational practices. There is developed the integration grid of disciplines.

Key words: athletics and pedagogical education; future boxing coach; professional coach training; educational practices; end-to-end practice program.

Одержано 08.09.2019.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

УДК 821.09(477.53)Пошивайло Ф.:37.035.6
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196669>

ЛЕОНІД БУЛАВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7195-3867>

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: zolotaorda@gmail.com

ФЕДІР ПОШИВАЙЛО, «ВІДОМІЙ ЯК ДОБРИЙ МЕТОДИСТ»: ДІЯЛЬНІСТЬ У 1900-1941 РОКАХ

Стаття присвячена висвітленню педагогічної і громадської діяльності, на жаль, мало відомого широкому загалові вітчизняного педагога-просвітника Федора Івановича Пошивайла (1885-1950). Працюючи у Полтавському учительському, а потім – педагогічному інституті в 1917-1941 роках (з перервами), та на ниві просвітництва у воєнні й післявоєнні роки Ф. І. Пошивайло органічно поєднував викладацьку та громадсько-просвітницьку діяльність; сприяв розвитку української культури й утвердженню української національної ідеї на Полтавщині у першій половині ХХ століття.

Стаття виконана на основі використання архівних матеріалів.

Ключові слова: Федір Пошивайло; Полтавський учительський інститут; Полтавський педагогічний інститут; педагогічна діяльність; українська національна ідея; патріотичне виховання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Багато років ми здійснюємо історико-педагогічні дослідження творчої спадщини викладачів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і його попередників. Займаючись дослідженням різних аспектів проблеми, ми збирали розрізнену інформацію про Федора Пошивайла, діяльність якого була високо оцінена Григорієм Ващенком. У роки німецької окупації, не без підтримки останнього, Федір Пошивайло підготував і видав два підручники для українських шкіл; написав чимало статей. Звісно, що після деокупації Полтави про педагогічну діяльність Федора Пошивайла, вже емігранта, зі зрозумілих причин не згадували. Не знайшла відображення в публікаціях його діяльність і за роки незалежності України. На наш погляд, його прізвище мало б увійти до переліку подвижників української національної ідеї і патріотичного виховання молоді.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Здійснений нами аналіз історико-педагогічних джерел свідчить про те, що педагогічна діяльність Федора Пошивайла не була предметом вивчення. Маємо лише короткі згадки про нього у працях Григорія Ващенка. У декількох наших попередніх публікаціях тільки згадане його ім'я, як учителя зразкової школи при Полтавському учительському інституті і викладача Полтавського інституту народної освіти (ПІНО).

Мета статті – розкриття змісту педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності Федора Пошивайла в 1900-1941 роках.

Виклад основного матеріалу дослідження. Федір Іванович Пошивайло народився 10 лютого 1885 року в селі Рашівка Гадяцького повіту Полтавської губернії в родині незаможного селянина. В 1893 році вступив до Рашівської міністерської школи й закінчив її в 1899 році. (Пошивайло Ф. І., арк. 2).

У 1900-1901 роках працював учителем церковно-парафіяльної школи в селі Горожене (нині – майже зникле село Баштанського району Миколаївської області). У 1902-1903 навчальному році був учителем школи грамоти на хуторі Єрмаківка Херсонського повіту (тепер в складі села Новоселівка Любашівського району на Одещині).

У 1903-1907 роках навчався у Новобузькій вчительській семінарії (тепер – місто Новий Буг Миколаївської області).

Після закінчення семінарії працював в українських поселеннях на Кубані (тепер – Краснодарський край Російської Федерації): у 1907-1908 н.р. учителем двокласної школи в станиці Єкатеринінській Єйського повіту (тепер – Щербинський район); у 1908-1910 роках – завідувачем двохкласної школи в станиці Родніковская (тепер Курганінський район).

Повернувся на малу Батківщину і в 1910-1911 навчальному році працював завідувачем двокласної міністерської школи в містечку Лютенька Гадяцького повіту (тепер – село Гадяцького району Полтавської області).

У 1911-1914 роках навчається в Київському учительському інституті.

У 1914-1915 р. працював учителем російської мови вищої початкової жіночої школи в містечку Звенигородка (тепер – місто, районний центр Черкаської області). У 1915 році мобілізований на військову службу, закінчив прискорений курс школи прапорщиків і служив до 1918 року.

Подальші два роки його діяльності пов'язані з Полтавським учительським інститутом, як учителя зразкової вищої початкової школи при ньому (початок 1918 року – січень 1920 року). У цій школі слухачі інституту проводили практичні заняття з методики навчання всіх дисциплін.

На цьому місці варто дати пояснення – що являв собою інститут на той час, а також обставини, які зумовили призначення Ф.І. Пошивайла на цю посаду.

У березні 1917 року, після Лютневої революції в Петрограді, в Полтавському учительському інституті вперше з часу його заснування в липні 1914 року виникли відкриті політичні дискусії. Революція загострила національне питання, яке розкололо вихованців на «українців-самостійників» і «малоросів». Перемога в дискусії першої групи з вимогами українізації навчання в інституті призвела восени 1917 року до корінної зміни складу викладачів. Останній підпис О.К. Волніна, як директора інституту, стоїть під документами від 2.09.1917 р. А 8.09.1917 р. він здав справи Ф.В. Лисогорському, як тимчасово виконуючому обов'язки директора (Булава, Мащенко, & Ткаченко, 2018).

Вже наступного дня, 9.09.1917 р., на ім'я директора поступило клопотання від випускника інституту 1917 року А.С.Макаренка з проханням «призначити його на штатну посаду викладача зразкового при інституті училища, а якщо ж нині вакансії штатного викладача немає, то на посаду заступника викладача. При цьому я сподіваюся, що перше відкрите штатне місце буде надано мені». Своє клопотання аргументує також тим, що «всі предмети курсу зразкового училища в обставинах перехідного стану школи, що українізується, він може викладати українською мовою» (Ніжинський, 1967, с. 26, 37). Нам відомий документ (*Полтавський учительський інститут*, 1917, арк. 6), за яким це клопотання було задоволене попечителем Київського навчального округу. Ми прийшли до висновку, що саме з викладачем Ф.В. Лисогорським, як бібліофілом, любителем російської словесності та історії, у студента Макаренка були найбільш тісні стосунки за інтересами (Булава, & Мащенко, 2018).

Але на бажану посаду в Полтаві А.С. Макаренко так і не заступив. Наказом від 16.09.1917 р. міністерства освіти тимчасового уряду Росії, до якої тоді формально входила Україна, директором Полтавського учительського інституту був призначений Олекса Августинович Левитський – український патріот і досвідчений організатор освіти (Пустовіт, & Булава, 2019). Щоправда, документ про це призначення надійшов тільки в кінці вересня 1917 року. Вже в жовтні замість викладачів-росіян попечителем Київського навчального округу призначалися викладачі-українці.

17.10.1917 р. на посаду учителя педагогіки і психології призначений Г.Г. Ващенко (фактично прибув до Полтави тільки у січні 1918 року). Він пише в спогадах: «Олекса Августинович Левицький швидко перетворив інститут на справжню українську школу. Він закликав до інституту українських педагогів і між ними В. Щепотьєва, пізніше відомого науковця, літературознавця і етнографа. Керування зразковою школою він доручив Ф. Пошивайлу, що потім став відомим як добрий методист» (*Ващенко Григорій*, 2006, с. 311).

На жаль, архіви інституту за 1918-1919 рік не збереглися, і про діяльність Ф.І. Пошивайла, як учителя зразкової школи, ми знаємо мало.

На рубежі 1919-1920 років учительський інститут був реорганізований у педагогічний інститут, і на решті отримав статус закладу вищої освіти (хоч і місцевого рівня). Федір Іванович у першій половині 1920 року залучався до викладання для студентів педінституту окремих навчальних курсів (природознавства, фізики, географії) (Булава, Шевчук, & Мащенко, 2015, с. 40).

Разом з тим, у січні 1920 року попередні статуси шкіл (гімназій, зразкових тощо) були скасовані радянською владою, й запроваджувався для всіх статус «єдиної трудової школи». Такий статус отримала і зразкова школа при педінституті (до речі, у подальшій історії нашого закладів прецеденту створення школи при ньому не було).

Тому Ф. Пошивайло перейшов працювати на посаду вчителя математики педагогічної школи імені Грінченка (на Шведській Могилі; нині в цій будівлі - корпус інституту свинарства). Керував, як відомо, цією школою Г.Ващенко. Але невдовзі школа разом із керівником переїхали до села Білики. А Ф.І. Пошивайло залишився в Полтаві, й перейшов працювати учителем математики педагогічної школи імені М. Драгоманова (якою керував І.Я. Чаленко; розташовувалася вона в будинкові по вул. Пушкіна, в якому зараз розміщений Палац дитячої та юнацької творчості). У 1925 році ця школа стала педагогічним технікумом. Але у вересні 1928 року технікум був закритий, а його викладачі й студенти переведені до Полтавського інституту народної освіти, ПІНО (в їхньому числі був у Ф.І. Пошивайло).

Слід відзначити, що в першій половині 1920-х років заробітна плата викладачів була мізерною, й вони працювали одночасно в багатьох закладах освіти. Так, Ф.І. Пошивайло був ще й учителем математики 5-ї й 11-ї трудових шкіл м. Полтави у 1920-1921 н.р.; у 1920-1924 роках 13-ї загальноосвітньої школи для дорослих; у 1921-1925 роках – 1-ї трудової школи імені Котляревського; у 1924-1926 роках – кооперативної професійної школи. Крім того, на початку 1920-х років він був помічником завідувача майстерні наочних посібників краєзнавчого музею. У 1927-1928 році був інспектором міського відділу народної освіти (*Пошивайло Ф. І.*, арк. 6).

Ставши викладачем I категорії інституту народної освіти з вересня 1928 року, Ф.І. Пошивайло був призначений заступником голови педагогічної циклової комісії, яка займалася питаннями методичного забезпечення викладання дисциплін на кожному з трьох відділів ПІНО. Головою цієї комісії був професор Г.Г. Ващенко. Долі двох педагогів знову пересіклися. Федір Іванович зосередився на організації педагогічних практик, а також методики навчання (з 1929 року, переважно, на факультеті молодшого концентру, який готував учителів для молодших класів шкіл). І тут йому знадобився великий практичний досвід, накопичений за майже три десятиліття попередньої роботи.

Про людяність і відкритість душі викладача Ф.Пошивайла згадували його колишні студенти. Так один із них, майбутній письменник С.Рябоконт згадував, що у єдиний вихідний день, неділю, цей викладач сам викликався допомогти з польовими роботами його батькам аж у Чутівському районі, хуторі Лисяче. І що йшли вони туди пішки сорок кілометрів. При цьому Федір Іванович всю дорогу декларував вірші Павла Тичини із випусків «Сонячні кларнети», «Замість сонетів і октав» та «Плуг».

У серпні 1930-го року ПІНО перетворений на Полтавський інститут соціального виховання (ПІСВ). Замість факультету молодшого концентру був створений дошкільний факультет, який очолювала Н.П.Кушніренко.

А на початку 1931 року на базі циклових комісії були створені кафедри ПІСВ, у тому числі й кафедра педагогіки, якою керував проф. П.Л. Адамович, і кафедра педології, якою керував проф. Г.Г. Ващенко. Вже 25 травня 1931 року кафедри об'єднали, і керівником об'єднаної кафедри призначений проф. Г.Г. Ващенко. Дві особи працювало на посадах штатних доцентів: П.Л. Адамович (невдовзі висланий у Вінницю) і Ф.І. Пошивайло. Крім них, на кафедрі працювали три штатних асистенти і стільки ж позаштатних викладачів.

До початку 1932-1933 н.р. замість дошкільного факультету й відділу дошкільного навчання (який передався у Харків), на короткий час був створений педагогічний відділ (завідувач Ф.І. Пошивайло), а потім на його основі – інспекторсько-методичний відділ соціально-економічного факультету, який теж проіснував недовго, і яким теж керував Ф.І. Пошивайло. У складі відділу працювала педолого-педагогічна кафедра (перейменована з кафедри педагогіки) (Накази, 1931-1933 роки).

У серпні 1933 року ПІСВ був перетворений на педагогічний інститут. Тоді ж завідувач кафедри Г.Г. Ващенко потрапив в опалу. Його звільнили з роботи за звинуваченням у буржуазному націоналізмі в кінці 1933 року (Койнаш, 1934). Але перед тим, з 15.09.1933 року, звільнили доцента Ф.І. Пошивайла, наказавши йому здати педагогічний кабінет, яким він завідував. Таким чином позбувалися українських патріотів, які в тій чи іншій формі засуджували політику влади, яка організувала Голодомор 1932-1933 років. Федір Пошивайло був змушений покинути Полтаву і шість років працювати учителем на Донбасі.

Перед самою війною ситуація дещо заспокоїлася, і з 1.09.1939 року Ф.І. Пошивайла призначили старшим викладачем кафедри педагогіки ПДПІ. Можливо, цьому сприяло призначення директором інституту педагога М.В. Доценка, який перед тим керував кафедрою педагогіки на Донбасі (місто Луганськ). Коли навесні 1940 року П.М. Асєєв (колишній аспірант Г.Г. Ващенка на педолого-педагогічній кафедрі у 1932/1933 н.р.) став директором, то майже відразу повернув свого учителя на роботу в ПДПІ. У липні 1941 року кафедра педагогіки працювала в такому складі: Ващенко Г.Г. (завідувач, професор з 18.07.1940 по 08.1941); доц. Янкелевич С.Р.; старші викладачі Пошивайло Ф.І., Зиза В.І. (перед тим – зав. кафедри), Зарубайло П.Я. (Накази, 1931-1933 роки). Отже, вкотре Г.Г.Ващенко і Ф.І.Пошивайло стали працювати разом. Але не в останнє...

У серпні 1941 р. Г.Г. Ващенко отримав дозвіл на евакуацію, але вже по дорозі повернувся до Полтави, і переховувався, доки в місто не увійшли німецькі війська (Ващенко, 1957). Тобто залишився свідомо. Чому залишився в окупованій Полтаві Ф.Пошивайло – нам невідомо. Можливо це було його рішення (швидше за все); можливо не отримав дозвіл на евакуацію (як і більшість викладачів та майже всі студенти). Безперечним залишається те, що саме за два роки німецької окупації Федір Пошивайло опублікував майже все, що сьогодні нам відомо. Нарешті він міг говорити, виплеснути всю ненависть до комуністичного режиму і любов до українського слова, української культури, свого народу на сторінках газети «Голос Полтавщини» редактором якої до лютого 1943 року працював Григорій Ващенко.



Фото Ф.І. Пошивайла в 1920-х роках (1, 2), і в 1940-му році (3)

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Розкритий зміст педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності Федора Пошивайла в 1900-1941 роках, зокрема, пов'язаної із роботою в закладах-попередниках Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. В наступній статті планується висвітлити його діяльність з осені 1941 року – до кінця життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Булава Л. М., Мащенко О. М. Полтавський учительський інститут і Антон Семенович Макаренко у 1917 році. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С. 35–40.
- Булава Л. М., Мащенко О. М., Ткаченко А. А. Історія Полтавського учительського інституту до 1918 року: повертаючись до проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 49–52.
- Булава Л. М., Шевчук С. М., Мащенко О. М. Історія підготовки вчителів географії та природознавства на Полтавщині (1914 – 2014 роки). Полтава : ПОІППО, 2015. 158 с.
- Ващенко Г. З часів німецької окупації України : (спогади). *Визвольний Шлях*. 1957. Кн. 2/38 (112). С. 215–222.
- Ващенко Григорій : твори. Київ : Школяр, 2006. Т. 6: Спогади. Статті. 464 с.
- Койнаш П. До кінця викрити рештки націоналістичної контрабанди в педінституті. *Більшовик Полтавщини*. 1934, 9 січня.
- Левитський Олекса Августинович / уклад: Т. П. Пустовіт, Л. М. Булава. *Генезис освіти зі спеціальностей факультету історії та географії*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 86.
- Накази директорів Полтавського педагогічного інституту за 1933 – 1941 роки.
- Ніжинський М. П. Життя і педагогічна діяльність А.С. Макаренка: Творчий шлях Київ : Рад. школа, 1967. 302 с.
- Полтавський учительський інститут. *ЦДІАК України*. Ф.707. Оп.299. Спр.6 за 1917 р. 23 арк.
- Пошивайло Ф. І. *ЦДАВОВ*. Ф. 166. Оп. 12. Спр. 6094. 6 арк.

REFERENCES

- Bulava, L. M., & Mashchenko, O. M. (2018). Poltavskiy uchytelskiy instytut i Anton Semenovich Makarenko u 1917 rotsi [Poltava Teacher Training Institute and Anton Makarenko in 1917]. *The sources of pedagogical skills*, 21, 35-40 [in Ukrainian].
- Bulava, L. M., Mashchenko, O. M., & Tkachenko, A. A. (2018). Istoriia Poltavskoho uchytelskoho instytutu do 1918 roku: pover-taiuchys do problemy [History of the Poltava Teachers' Institute until 1918: going back to the problem]. *The sources of pedagogical skills*, 22, 49-52 [in Ukrainian].
- Bulava, L. M., Shevchuk, S. M., & Mashchenko, O. M. (2015). *Istoriia pidhotovky vchyteliv heohrafii ta pryrodoznavstva na Poltavshchyni (1914-2014 roky)* [History of geography and science teachers training in Poltava region (1914 - 2014)]. Poltava: PO-IPPO [in Ukrainian].
- Koinash, P. (1934, January, 9). Do kintsia vykryty reshtky natsionalistychnoi kontrabandy v pedinstytuti [By the end, expose the remnants of nationalist smuggling at a pedagogical institution]. *Bilshovyk Poltavshchyni [Bolshevik of Poltava region]*, p. 4 [in Ukrainian].
- Nakazy dyrektoriv Poltavskoho pedahohichnoho instytutu za 1933 – 1941 roky* [Orders of the director of the Poltava Pedagogical Institute for 1933 - 1941]. (1941) [in Ukrainian].
- Nizhynskiy, M. P. (1967). *Zhyttia i pedahohichna diialnist A.S. Makarenka: Tvorchyi shliakh* [The life and pedagogical activity of A.S. Makarenko: The creative way]. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
- Poltavskij uchitel'skij institut [Poltava Teachers Institute]*. CDIАK Ukraїni [Central State Historical Archive of Ukraine, Kyiv, Ukraine]. F.707. Op.299. Spr.6 za 1917 r. [in Russian].
- Poshyvailo F. I. [F. Poshyvailo]*. TsDAVOV [The Central State Archives Of Supreme Authorities And Governments Of Ukraine]. F. 166. Op. 12. Spr. 6094 [in Ukrainian].
- Pustovit, T. P., & Bulava, L. M. (Comps.). (2019). Levytskyi Oleksa Avhustynovych [Oleksa Avhustynovych]. In *Henezys osvity zi spetsialnostei fakultetu istorii ta heohrafii* [Genesis of education in the specialties of the Faculty of History and Geography] (pp.86). Poltava: PNPУ imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Vashchenko Hryhori [Vashchenko Hryhori]* (Vol. 6 *Spohady. Statti* [Memoirs. Articles]). (2006). Kyiv: Shkoliar [in Ukrainian].
- Vashchenko, H. (1957). Z chasiv nimetskoї okupatsii Ukraїny : (spohady) [From the time of the German occupation of Ukraine: (memories)]. *Vyzvolnyi Shliakh [The Liberation Path]*, 2/38 (112), 215-222 [in Ukrainian].

LEONID BULAVA

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: zolotaorda@gmail.com

FEDOR POSHIVAILO, "KNOWN AS A QUALIFIED METHODIST": ACTIVITIES IN 1900-1941

The article is devoted to the pedagogical and social activities of the little-known broad pedagogue of the domestic teacher, Fyodor Pochivaylo (1885-1950). Working at the Poltava Teacher's Institute and then the Pedagogical Institute in 1917-1941 (with breaks), and in the field of enlightenment in the war and post-war years, Pochivaylo organically combined teaching and social and educational activities; contributed to the development of Ukrainian culture and the establishment of the Ukrainian national idea in Poltava in the first half of the twentieth century.

The article is based on the use of archival materials.

Key words: Fedor Poshivaylo; Poltava Teacher's Institute; Poltava Pedagogical Institute; pedagogical activity; Ukrainian national idea; patriotic education.

Одержано 07.08.2019.

УДК 373.2.035:331
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196670>

ЮЛІЯ ЛУКАШОВА

ORCID: 0000-0001-8540-9531

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: julia.lukashova95@gmail.com

ОЛЕНА ГНІЗДІЛОВА

ORCID: 0000-0001-7706-2427

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: gnizdilovae@gmail.com

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

У статті схарактеризовано ідеї трудового виховання в різні історичні періоди його розвитку. Доведено, що наукові надбання минулого, є невід'ємною складовою розвитку нової педагогічної думки. Встановлено, що XIX – початок XX століть залишили у світовій культурі низку виховних систем, у яких реалізувався могутній педагогічний потенціал праці. Підкреслено, що в розробці теорії трудового виховання дошкільників у період радянських часів педагоги у своїх дослідженнях зверталися до виховних можливостей дитячої праці, формування моральних якостей під впливом різних видів трудової діяльності, а також методики керівництва дитячою працею. Виявлено, що тривалий період трудова діяльність розглядалася як морально-освітній фактор розвитку підростаючого покоління, а працелюбність як важлива моральна риса особистості. З'ясовано, що в останні роки в теоретичних дослідженнях простежується спад інтересу до питань трудового виховання дітей. Дослідження вчених спрямовані на вивчення закономірностей побудови педагогічного процесу з метою цілісного впливу на трудовий розвиток дітей, формування уявлень про працю та професії дорослих, розвиток базових якостей в трудовій діяльності дітей, встановлення місця трудового виховання в умовах пошуку нових підходів організації навчально-виховного процесу в ЗДО.

Ключові слова: *трудове виховання; діти дошкільного віку; ознайомлення з працею дорослих; наукові дослідження; персоналія.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Однією з головних вимог сьогодення є створення умов для формування здатної до самоствердження особистості, яка творчо сприймає світ та має бажання до виконання соціально значущої діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває праця, як основна і неодмінна умова життєдіяльності людини, вона відіграє визначальну роль у житті суспільства й окремого індивіда, оскільки спрямована на розвиток здібностей, набуття навичок, формування самовдосконалення та орієнтує на дотримання дисципліни та прийняття оперативних рішень. Особистісне зростання людини великою мірою залежить від правильно організованої трудової активності, найдоцільніше її розпочинати в період дитинства.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання трудового виховання дітей знайшло своє відображення в історії вітчизняної педагогіки: працях Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, К. Ушинського та інших. Окремі теоретичні та методичні аспекти питання розкрито в багатьох дослідженнях педагогів. Зокрема, проблемою виховання у дітей працелюбності займалися П. Блонський, А. Макаренко, Є. Тихеева, С. Шацький; над розробкою трудового виховання дітей у дошкільних установах працювали З. Борисова, Т. Введенська, Р. Жуковська, Д. Менджерицька, Є. Радіна, О. Усова, Т. Цвеліх; значення гри в трудовому вихованні дітей вивчали Л. Климакова, І. Лаунер, В. Нечаєва; розвиток моральних якостей у трудовій діяльності досліджували М. Богданова, Р. Буре, В. Логінова, Т. Поніманська; виховання любові та поваги до праці відображено у роботах Г. Беленької, Г. Годінової, Т. Маркової, Я. Неверович, Л. Образцової; організацію спільної трудової діяльності дітей розглядали В. Павленчик, Ю. Приходько, Л. Шашкова. Питання ознайомлення дітей з працею дорослих висвітлено в працях Л. Артемової, Н. Бойченко, С. Галайди, С. Котлярівської, Н. Крилової, Т. Макеевої, М. Машовець; методику ознайомлення дітей дошкільного віку з професіями схарактеризовано А. Булак, В. Глотовою, Л. Пісоцькою, В. Сафоновною, Д. Сергеевою.

Попри те, що проблема трудового виховання дітей була предметом дослідження багатьох учених, узагальнення нині потребують теоретичні здобутки педагогів минулого і їх інтерпретація у сучасних умовах.

Мета статті – висвітлити генезис проблеми трудового виховання дітей дошкільного віку в педагогічній теорії і практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна практика XIX – початку XX століть залишила у світовій культурі низку виховних систем, у яких реалізувався могутній педагогічний потенціал праці, авторами яких стали зарубіжні та вітчизняні вчені: Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, К. Ушинський, П. Християнович, С. Шацький. Першочергового значення трудовому вихованню надавав американський педагог Дж. Дьюї, вважаючи його основним засобом підготовки підростаючого покоління до життя. Автор проекту

німецької трудової школи Г. Кершенштейнер, особливу увагу приділяв питанню трудового виховання особистості, він пов'язав працю з оволодінням основами професії, а також запропонував створити додаткові школи, в яких мало забезпечуватися професійно-технічне навчання і розвиток трудових навичок, виконання громадських обов'язків.

К. Ушинський вказував на велике значення трудової діяльності у вихованні дітей. Її присвячена наукова робота – «Праця у її психологічному та виховному значенні» (1860 р.), в якій обґрунтовано залучення дітей до «вільної праці», як необхідної умови для розвитку почуття людської гідності. Дуже важливими є методичні вимоги К. Ушинського до організації дитячої праці: трудова діяльність повинна бути різноманітною, посиленою і неодмінно такою, що активізувала б роботу дитячої думки. В основу педагогічного процесу К. Ушинський поклав працю в усіх її проявах, вважаючи її головним фактором людської досконалості, а працьовитість – одним з основних показників людяності. Ці ідеї продовжували розробляти і втілювати в життя його послідовники – Є. Водовозова, А. Симонович, Є. Конрад та інші.

Зокрема, А. Симонович у своїй праці «Дитячий садок» (1907 р.), надавала великого значення роботі дітей в саду. Вона наголошувала на думці, що розвиток фізичних сил і м'язів тіла, дихання чистим повітрям, виховання самостійності та набуття чуттєвих вражень, це велика користь для життя дитини в майбутньому. А. Симонович звернула увагу на те, що дитина є найдіяльнішим працівником у всьому світі, адже у своїй творчій діяльності вона не знає меж. Є. Водовозова вважала, що наймогутнішим важелем морального успіху дитини є виховання у неї волі. Надавала великого значення розвитку віри у свої сили. Вагомим елементом морального успіху дитини, на її думку є: фізична праця, посиljena домашня буденна робота, а також спостереження за навколишньою природою.

Слід зазначити, що у 1917 – 1919 рр. було створено нову національну педагогічну систему дошкільного виховання. Її основоположники, зокрема О. Дорошенко, Н. Лубенець, С. Русова розглядали працю як морально-освітній фактор розвитку підростаючого покоління. На думку С. Русової, дитяча праця є головною основою виховання і до неї необхідно залучати дітей з наймолодшого віку. Педагог підкреслювала особливе значення ручної праці, яка повинна забезпечити активність дітей, насолоду від отриманих результатів та створити позитивний настрій у вихованців під час трудової діяльності. Вона наголошувала на необхідності залучення дітей до господарсько-побутової праці. На її переконання, діти повинні виконувати трудові доручення, такі як витирання пилу, поливання квітів, годування та догляд за тваринами. Педагог висувала ряд вимог до організації трудового виховання дітей дошкільного віку та рекомендувала привчати дітей самообслуговування.

Значний вплив на роботу українського дошкілля мали погляди О. Дорошенко. У своїй науковій діяльності педагог зверталася до проблеми трудового виховання дітей і простежила тісний зв'язок праці та гри дитини. О. Дорошенко була однією з перших у теорії дошкільного виховання, хто приділив увагу відмінностям інтересів хлопчиків та дівчаток при виборі ручної праці (Єськова, 2007, с. 11).

У 20 – 30 рр. ХХ ст. працелюбність визначалася педагогами як важлива моральна риса особистості. Науковці та педагоги-практики цього періоду (П. Блонський, П. Волобуєв, Л. Горшелева, А. Макаренко, Є. Тихеева, С. Шацький та ін.) пропонували активно залучати дітей до трудової діяльності. Зокрема, засновник товариства «Дитяча праця та відпочинок» С. Шацький у своїй діяльності звертався до ідей «вільного виховання». Він вважав, що фізична праця здійснює організуючий вплив на життя дитячого колективу. Трудові заняття мають бути джерелом знань про природу, сільськогосподарське виробництво, а також допомагати формуванню трудових навичок.

У своїй праці «Сучасний дитячий садок, його значення й устаткування» (1920 р.) Є. Тихеева підкреслювала, що діти повинні виконувати реальну, потрібну, корисну працю, а набуті під час неї знання, мають пов'язуватись з практичним застосуванням та розумовою діяльністю. Значне місце педагог відводила ручній праці, головна мета якої розвиток розуму дитини та всіх її духовних здібностей.

Питання трудового виховання підростаючого покоління детально розглядав Я. Чепіга у праці «Азбука трудового виховання» (1922 р.). Автор наголошував на взаємозв'язку гри та праці у житті дитини. Він вважав, що праця має велике соціальне значення для виховання, тому треба її використовувати з ранніх років, обов'язково враховуючи вікові особливості дитини, її нахили та інтереси (Єськова, 2007, с. 9).

Центральною проблемою педагогічної теорії та практики А. Макаренка є організація і виховання дитячого колективу. На думку педагога, трудове виховання є важливим елементом не тільки зміцнення фізичного здоров'я особистості, але й чинником згуртування дитячого колективу. У своїй праці «Книга для батьків» (1937 р.) наголошував, що користь праці визначається у психічному, духовному розвитку людини, надавав рекомендації батькам щодо трудового виховання дитини в сім'ї.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що до кінця 30-х рр. ХХ століття склалися провідні теоретичні положення щодо організації трудового виховання дошкільників, були сформульовані основні принципи трудового виховання дітей, а саме: систематичність, послідовність виховання, його зв'язок з життям, урахування вікових психофізіологічних особливостей розвитку дитини, єдність сімейного та дошкільного виховання, провідна роль вихователя у формуванні дитячої особистості (Яковенко, 2018, с. 196). Над розробкою питань трудового виховання дітей у дошкільних установах у цей час працювали Н. Ветлугіна, Р. Жуковська, Д. Менджеричька, Є. Радіна й інші.

Проте, розвиток нових ідей трудового виховання дітей дошкільного віку був загальмований трагічними суспільно-історичними подіями, що відбулися в першій половині 40-х років ХХ століття.

У післявоєнні роки активність щодо ідей трудового виховання дітей дошкільного віку була низькою. Ха-

рактерним був пошук шляхів його удосконалення. Змінилося ставлення до потреб і можливостей дітей та дошкільного виховання як галузі освіти. Науковці прагнули довести необхідність перегляду завдань трудового виховання дітей дошкільного віку (Т. Введенська, Т. Цвєлих, О. Усова).

Радість мирної праці й результативність спільних трудових дій у повоєнні роки відображалась у трудовій діяльності дітей в умовах дитячого садка (Цюпак, 2012, с. 58). Знаний фахівець у галузі дошкільної дидактики О. Усова зазначала, що у суспільному середовищі в дитини розвиваються певні види діяльності, такі як гра, початки праці та учіння, саме вони визначають її стосунки з оточуючими людьми та формують її особистість і впливають на процес розумового, морального, фізичного і художнього виховання і розвитку. На думку педагога, у процесі трудової діяльності дитина набуває певних знань, умінь, засвоює ставлення до навколишньої дійсності, звички і навички суспільного життя.

У 60-х роках ХХ століття трудове виховання поступово повертається в ряд рівноцінних компонентів дошкільного виховання. Праця розглядалася у взаємозв'язку з іншими видами діяльності як засіб збагачення знань, формування у вихованців позитивних морально-етичних уявлень. Педагоги у своїх дослідженнях надавали великого значення грі в трудовому вихованні дітей (Л. Климакова, В. Нечаєва), вихованню моральних якостей у трудовій діяльності (М. Богданова, Л. Образцова), вихованню любові до праці (Я. Неверович, Л. Образцова). У цей період науковці зверталися до питання ознайомлення дітей з працею дорослих (А. Булак, В. Глотова).

Період 70-х років ХХ століття відзначився високим інтересом педагогів до проблеми формування у дітей уявлень про працю дорослих (Н. Бойченко, В. Логінова, В. Сафонова, Д. Сергєєва). Ці ідеї знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях В. Глоотової «Формування уявлень про працю дорослих у дітей старшого дошкільного віку» (1974 р.) та С. Котлярової «Ознайомлення в дитячому садку з працею дорослих» (1975 р.).

Вагоме значення для розвитку методики трудового виховання мали праці керівника лабораторії морального і трудового виховання дітей дошкільного віку, наукового співробітника НДІ дошкільного виховання АПН СРСР Р. Буре, яка досліджувала структуру організованої трудової діяльності та методику керівництва нею. У трактатах «Виховання дошкільників у праці. Посібник для виховання в дитячому садку» (1971 р.), «Навчайте дітей працювати» (1983 р.) вона ґрунтовно розкрила зміст, основні завдання, форми організації трудового виховання дітей дошкільного віку, прийоми навчання дітей трудовим навичкам у різних вікових групах, розглянула різновиди трудової діяльності дітей у міській та сільській місцевості, механізми виховання взаємовідносин дітей під час трудової діяльності.

Нова хвиля наукової та публікаційної активності почалася у 80-ті роки ХХ століття. Основною ідеєю було удосконалення змісту дитячої праці на психолого-педагогічних засадах. Науковці у цей період зверталися до проблеми моральності в трудовому вихованні дітей (А. Глущенко, С. Козлова, Т. Поніманська). Розвитку набувала ідея щодо організації колективної праці дітей на основі співробітництва з метою формування в них доброзичливих взаємин, мотивів суспільно корисної праці (Г. Годіна, В. Павленчик, Ю. Приходько). Продовжувалися дослідження проблеми ознайомлення дітей з працею дорослих (С. Галайда, Н. Крилова, Т. Макєєва), ознайомлення дошкільнят з людиною-трудівником, його ставленням до праці: з працею шофера (М. Бурікіна), сільськогосподарською працею (Г. Марочко). Дослідженню цього питання було присвячено декілька дисертаційних досліджень. Зокрема, Н. Крилової «Формування системних знань про працю дорослих у дітей старшого дошкільного віку» (1982 р.), Т. Макєєвої «Формування уявлень про працю дорослих у дітей 5-6 років життя в різновікових групах сільського дитячого саду» (1989 р.), а також у друкованих працях П. Ігнатенко «Роль трудового виховання у виборі професії» (1988 р.), М. Захарової «Професійна орієнтація дошкільників» (1988 р.). Заслугою окремої уваги робота Л. Артемової «Ознайомлення дітей з працею дорослих» (1988 р.), в якій педагог дала методичні настанови щодо ознайомлення дошкільників з працею дорослих у поєднанні з організацією дитячої трудової діяльності.

Значний вплив на розвиток теорії трудового виховання здійснила З. Борисова. Концептуальна основа її вчення наголошує на необхідності поцінювання трудової діяльності дітей, що закладає підґрунтя для формування відповідальності, наполегливості, цілеспрямованості, працелюбності. У посібниках «Виховання дошкільників в праці» (1997 р., 2002 р.), колектив авторів (Г. Беленька, М. Машовець, Н. Кот, Н. Кривошея) під керівництвом З. Борисової розкрили значення, завдання і зміст трудового виховання дітей дошкільного віку, схарактеризували основні види дитячої праці, шляхи ознайомлення дітей з працею дорослих.

Важливими для розвитку трудового виховання дітей у цей період є ідеї Т. Поніманської, яка окреслила етапи розвитку теорії трудового виховання в дошкільній освіті та актуальні проблеми в нових соціально-економічних умовах. У своїй науковій діяльності Т. Поніманська звернула увагу на те, що трудове виховання будучи спрямованим на особистісний розвиток, тісно пов'язане з фізичним, моральним, розумовим вихованням. Педагог наголошувала на збереженні найтіснішого зв'язку дитячої праці з грою та необхідності використання ігрових прийомів під час її організації, а також ставлення до праці як до обов'язку. У підручнику «Дошкільна педагогіка» Т. Поніманська представила значний масив теоретико-методичних настанов з організації трудового виховання у закладах дошкільної освіти.

Аналізуючи дослідження сучасних українських науковців у галузі дошкільної освіти, робимо висновок про спад інтересу до цієї проблеми. Дисертаційні праці з питання трудового виховання дошкільників зосередженні навколо дослідження ідей трудового виховання в різні історичні періоди його розвитку. Зокрема наукові роботи: С. Лозинської «Формування елементарних трудових навичок у дітей дошкільного віку

в Україні (1918–1939 рр.)» (2014 р.), Є. Антипіна «Ідеї наступності трудового виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у вітчизняній педагогічній думці (кінець XIX-го – 30 - ті роки XX століття)» (2017 р.); О. Літченко «Ідеї трудового виховання дітей дошкільного віку в педагогічній пресі (50-ті – 80-ті рр. XX століття)» (2018 р.).

Над розробкою методики трудового виховання дітей активно працюють Г. Беленька, Н. Гавриш, М. Машовець, Зокрема, Г. Беленька приділяє увагу дослідженню виховання елементів культури праці у дітей старшого дошкільного віку, а також надає вагомого значення ознайомленню дітей з професіями. Вона підкреслює, що знання про працю дорослих відіграють вирішальну роль у формуванні поваги до праці. Погоджуємося з її думкою, що «знання про суспільну значущість праці, її мотиви та спрямування регулюють вчинки дітей, перебудовують їх ставлення до власної трудової діяльності та продуктів людської праці, сприяють формуванню моральних якостей» (Беленька, 2010, с. 84).

Питання формування лідерських якостей у трудовій діяльності дітей дошкільного віку знайшло відображення в публікаціях Г. Беленької, Н. Гавриш, О. Ліннік. У працях М. Машовець наголошує на ефективності залучення дітей до трудової діяльності з наймолодшого віку, звертає увагу на педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

У дослідженнях Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Н. Кривошиї, Т. Михайліченко, С. Смелянської праця людини розглядається як чинник формування економічного добробуту нації. Педагоги діляться досвідом формування економічної грамотності та здатності сприймати і використовувати економічну інформацію в життєвих ситуаціях.

Публікації Г. Беленької, М. Машовець, Л. Пісоцької засвідчують низький рівень знань у дітей дошкільного віку про сучасні професії та, як наслідок, відсутність творчих ігор із відповідними сюжетами. Сучасні науковці переконливо доводять, що діяльність та активність є природною необхідністю дитини. Праця становить базову цінність життя людини. Розвиток її базових якостей включає працелюбність, як вияв діяльнісного ставлення до навколишнього світу (Машовець, 2018, с. 148).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Генезис ідеї трудового виховання дітей дошкільного віку має хвилеподібний характер. У XIX ст. – 40 рр. XX ст. вона розвивалася від глибокого розуміння сутності й необхідності праці у житті людини, активного залучення дітей дошкільного віку до потужної трудової діяльності до повного нехтування цією проблемою у воєнні і повоєнні роки. Інтерес до питання відновився у 60-х роках. Учені цього періоду розглядали трудове виховання у взаємозв'язку з іншими видами діяльності, а також як засіб формування у дітей позитивних морально - етичних уявлень. Значного розвитку трудове виховання набуло у 80-ті роки, основною ідеєю якого було удосконаленням змісту дитячої праці та організація колективної трудової діяльності дітей.

У науковій педагогічній думці XX ст. значного поширення набула проблема ознайомлення дітей з працею дорослих. У своїх дослідженнях до неї зверталися Л. Артемова, Н. Бойченко, А. Булак, С. Галайда, В. Глотова, В. Логінова, Д. Сергеева, Т. Макеева та інші. Нажаль, у сучасній освіті простежується спад інтересу до цього питання, саме тому потребує збагачення зміст, вдосконалення методів і засобів трудового виховання дітей дошкільного віку як вагомого чинника самоствердження дитини в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Беленька Г. В. Зростання дошкільника в праці. Київ : Шк. світ, 2010. 112 с.
 Гуцан Л. А. Проблема трудового виховання особистості в історичному вимірі. *Педагогіка та історія педагогіки*. 2019. Т. 1, вип. 10. С. 167–172.
 Єськова Т. Л. Проблема виховання в дошкільників працелюбності у вітчизняній педагогічній теорії та практиці у першій третині XX ст. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2007. № 3. С. 8–13.
 Машовець М. А. Трудове виховання дітей дошкільного віку: пошук нових ідей. *Іноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 147–153.
 Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. Київ : Либідь, 1997. Т. 1. 271 с.
 Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. 488 с.
 Цюпак І. М. Ознайомлення дошкільників з працею дорослих у педагогічних дослідженнях XX ст. *Психологія і педагогіка у системі педагогічного знання* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. Одеса : ПНПУ, 2012. С. 56–60.
 Яковенко В. В. Становлення ідей трудового виховання дітей дошкільного віку. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2018. № 44. С. 187–198. doi.org/10.5281/zenodo.1411543.

REFERENCES

- Bielienska, H. V. (2010). *Zrostannia doshkilnyka v pratsi [The growth of preschoolers in labor]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
 Hutsan, L. A. (2019). Problema trudovoho vykhovannia osobystosti v istorychnomu vymiri [The problem of labor education of the individual in the historical dimension]. *Pedahohika ta istoriia pedahohiky [Pedagogy and history of pedagogy]*, 10. 167-172. Retrieved from <https://goo-gl.su/bymT7ZQf> [in Ukrainian].
 Mashovets, M. A. (2018). Trudove vykhovannia ditei doshkilnoho viku: poshuk novykh idei [Labor education of preschool children: search for new ideas]. *Innovatyka u vykhovanni [Innovation in education]*, 7 (2). 147-153. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_7%282%29_18 [in Ukrainian].
 Rusova, S. F. (1997). *Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]*. (Vol. 1). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
 Tsiupak, I. M. (2012). *Oznaiomlennia doshkilnykiv z pratsiu dorooslykh u pedahohichnykh doslidzhenniakh XX st [Familiarization of preschool children with the labor of adults in pedagogical research of the XX century]*. Retrieved from http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/3211/1/14_%D0%A6%D1%8E%D0%BF%D0%B0%D0%BA%20%D0%86.%D0%9C.pdf [in Ukrainian].
 Ushynskiy, K. D. (1983). *Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]* (Vol. 1). Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

- Yakovenko, V. V. (2018). Stanovlennia idei trudovoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku [Becoming of ideas of labour education of children of preschool age]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and methodology of teaching and education]*, 44. 187-198 [in Ukrainian].
- Yeskova, T. L. (2007). Problema vykhovannia v doshkilnykiv pratseliubnosti u vitchyzniani pedahohichnii teorii ta praktytsi u pershii tretyni XX st [The problem of upbringing of hardworking preschoolers in the national pedagogical theory and practice in the first third of the XX century]. *Scientific notes of the Berdiansk State Pedagogical University. Pedagogical science*, 3. 8-13 [in Ukrainian].

YULIA LUKASHOVA

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: julia.lukashova95@gmail.com

OLENA HNIZDILOVA

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: gnizdilovae@gmail.com

ISSUES OF PRESCHOOL CHILDREN LABOR EDUCATION IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVE

The article describes the ideas of labor education during different historical periods of its development. It has been stated that the scientific heritage of the 19th – the beginning of the 20th century left some educational systems in the world culture, in which the powerful pedagogical potential of labor was realized. It has been revealed that labor was regarded as a moral and educational factor of the youngsters' development, and diligence was considered as an important moral quality of a person. In their studies, scientists paid attention to the development of collectivity in the process of children's co-operation and the importance of organizing easy work.

It has been found out that leading theoretical ideas of organization of preschool children labor education had been formulated by the end of the 1930s; its basic principles were formulated, namely: systematicity, sequence of education, connection with life, age-related psychophysiological features of children development, the unity of family and public pre-school education, the leading role of a kindergartener in the process of child personality formation.

It has been revealed that there were two main directions of the development of the theory of preschool children labor education in the Soviet period: 1. Theoretical foundations of the study (educational opportunities of child labor, its importance, the influence of different types of work on the formation of children's moral qualities); 2. Methodical principles of the guidance of child labor (the most appropriate system of influence by adults on the organization of child labor).

It has been stated that Z.N. Borysova's ideas significantly influenced the development of the modern system of preschool children labor education. She revealed the meaning, tasks, and content of preschool child labor education, characterized the main types of child labor, ways of familiarizing children with adult labor, and had a significant impact on the development of the modern system of labor education preschool children.

It has been emphasized that researchers have recently shown a decline in interest in the issues of child labor education. The scientists' works are oriented on studying regularities of pedagogical process construction with the purpose of holistic influence on labor development of children, formation of ideas about labor and profession of adults, development of basic children's qualities in the process of labor activity, establishment of place of labor education in the conditions of search of new approaches of educational process organization.

It has been proven that the scientific heritage of the past is an integral part of the development of new pedagogical thought. After all, a retrospective analysis of the problem will allow us to take into account the best experience and to use it in the process development and updating of the content of preschool children labor education in modern conditions.

Keywords: labor education; preschool children; familiarization with labor of adult; scientific research; personnel.

Одержано 04.09.2019

УДК 378 (477.74)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196671>

НАДІЯ ГРАМАТИК

ORCID: 0000-0002-0374-6954

(Ізмаїл)

Place of work: Izmail State Humanitarian University

Country: Ukraine

Email: Gramatiknadea@gmail.com

ТРАНСГРАНИЧНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНСЬКОГО ПОДУНАВ'Я: АКТУАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ

Європейський вектор розвитку вищої освіти зумовлює необхідність відтворення кращих національних освітніх традицій, а також оновлення системи підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти відповідно до європейських освітніх стандартів. Суттєвою відмінністю змін, у трансформаціях сучасності, є посилення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук з огляду на багатоаспектну специфіку їх фахової діяльності.

Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами виступає компетентнісна освіта як стратегічно значущий фактор посилення конкурентоздатності майбутніх учителів. Поряд із цим, сьогодні актуальності набуває уточнення спектру компетентностей, що пов'язане з багатьма чинниками, оскільки вони є індикаторами

готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. Очевидним є те, що підготовка компетентнісного фахівця здатного до ефективної педагогічної діяльності в умовах нової Української школи, є пріоритетним напрямком професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук у параметрах європейських стандартів.

Зрозуміло, що сучасний заклад вищої освіти не може своєчасно не реагувати на динаміку змін зовнішнього середовища, що відбиваються на глобальному, національному та регіональному рівнях. Саме компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів й передбачає створення своєрідного середовища орієнтованого на інтеграцію науково-освітнього потенціалу, використання можливостей міжнародного співробітництва в плані створення єдиного освітнього простору. Інтернаціоналізація та глобалізація вищої школи в даному ракурсі виступають засновниками державної освітньої політики та детермінують переосмисленню феномену університету, як соціальної інституції, його специфічну роль у розвитку регіонального, національного і міжнародного полікультурного простору.

Транскордонне співробітництво на рівні вищої школи стає потужним конгломератом взаємовпливу національних систем вищої освіти та білінгвальним дидактичним компонентом професійно орієнтованої підготовки. В аспекті порушеної проблематики необхідно відзначити, що транскордонне співробітництво закладає міцне підґрунтя реалізації компетентнісного потенціалу сучасного ЗВО. Отже, зняття будь-яких бар'єрів стає лейтмотивом здійснення контекстуального аналізу поняття «компетентність» у вимірі трансграничного осучасненого розуміння.

Ключові слова: транскордонний освітній простір; компетентність; компетентнісний підхід; Нова українська школа; транскордонний конгломерат.

Постановка проблеми. Посилення компетентнісного руху в освіті істотно змінює рівень соціальних очікувань по відношенню до результативності всього комплексу гуманітарних наук. У цілому підвищення якості професійної освіти є актуальною проблемою як вітчизняної наукової думки, так і світової спільноти в цілому. Вирішення цього завдання пов'язане, перш за все, з переосмисленням мети і результату освіти. Запровадження європейських практик у становлення вітчизняної вищої школи посилює інтеграційні процеси, за яких сучасна вища освіта набуває міждержавний, міжнаціональний, та транскордонний характер. Імплементация саме компетентнісного підходу в зміст професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук закладає підвалини нової парадигми освіти, робить її конкурентоспроможною в європейському освітньому просторі. Виходячи з вищезазначеного, робимо узагальнення про те, що в рамках функціонування транскордонного освітнього простору створюється можливість застосування багатовимірних підходів у професійному становленні майбутніх учителів. Крім того, адаптації вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору, посилення транскордонних зв'язків, у цілому, підвищують національний освітній потенціал.

Цілком природно, що перш за все, перетворення стосуються підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі, які з огляду на сьогоднішній день, виступають агентами змін Нової української школи. Запорукою ефективною фаховою діяльністю майбутніх учителів є високий рівень їх професійної компетентності. Тому важливим науково-теоретичним і практичним питанням є формування професійної компетентності майбутніх у системі транскордонного співробітництва.

Нові освітні вимоги ХХІ століття, зумовлюють переосмислення набутого досвіду підготовки майбутніх учителів, залучення європейських практик щодо подолання нерівномірності показників компетентного вчителя. Особливо це питання загострюється в транскордонному контексті підготовки компетентного вчителя. З позиції того, що компетентність виступає показником професійного становлення майбутнього фахівця важливим є розуміння етимології даної дефініції в транскордонному регіоні українського Подунав'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська компаративістика сьогодні має вагомий науковий доробок із проблеми компетентнісного підходу в освіті. Різні аспекти компетентно орієнтованої підготовки майбутніх учителів в умовах розбудови Нової української школи висвітлено в наукових роботах І.Д. Бех, Н.М. Бібік, О.А. Біди, С.П. Бондаря, В.В. Віт'юк, О.В. Вознюк, Г.О. Горбань, Н.А. Калініченко, О.А. Комар, І.М. Коренева, А.І. Кузьмінського, А.К. Маркової, Н.Г. Ничкало, О.В. Овчарук, О.В. Онопрієнко, І.В. Родигіної, О.Я. Савченко, О.М. Семенов, О.І. Пометун та інших. Проблема дослідження професійної компетентності вчителя була предметом наукової уваги В.П. Беспалько, О.С. Березюк, Л.С. Ващенко, С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтуха, І.О. Зимньої, І.О. Зязюна, В.А. Ковальчук, Н.М. Кузьміної, В.І. Лугового, М.Є. Павлютенкова, Н.С. Побірченко, С.О. Сисоевої, О.П. Ситник, В.В. Сидоренка, Л.Л. Хоружої та інших. Сутність компетентності як педагогічного явища розкрито в наукових працях В.А. Болотова, О.М. Борисюк, Т.Г. Браже, О.П. Калити, Я.П. Кодлюк, С.С. Куликовського, О.І. Локшиної, Н.В. Нагорної, В.І. Свистун, Г.К. Селевко, В.В. Серікова, В.В. Химинець, С.Е. Шишова, В.В. Ягупова та інших.

Безпосередньо питанню професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук присвячено фундаментальні роботи М.М. Барна, Л.С. Барної, Н.Б. Грицяя, І.Д. Дикаревої, Т.М. Мартинюк, А.В. Степанюк, В.В. Оніпко, С.Д. Рудишина, Ю.П. Шапран та інших. Отже, теоретичний аналіз літератури свідчить, що на перший план у державній політиці виходить проблема компетентності фахівця, у контексті його готовності до змін в умовах сьогоднішніх реформаційних процесів.

Маємо зауважити на тому, що усі законодавчо-нормативні документи сучасної української освіти (Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепція Нової Української школи та ін.) актуалізують запит на професіоналізм майбутнього педагога, здатного успішно працювати в сучасних освітніх системах з огляду на пріоритетність формування загальноєвропейського освітнього простору.

Загострення актуальності набуває дана проблема, з огляду на той факт, що розширення контактів між новими державами-членами ЄС та сусідніми країнами визначено Планом дій Україна – ЄС. Зокрема, пріоритетами у сфері транскордонного та регіонального співробітництва. Вивчення питань, пов'язаних з особли-

востями науково-технічного та культурного транскордонного співробітництва набуло широкого висвітлення в науковій літературі зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема: П.Ю. Беленький, В. Будкін, М. Долішній, В. Євдокименко, Н.М. Ільченко, М. Козоріз, М. Лендъел, М. Мальський, А. Мельник, Н.А. Мікула, С.І. Мітряєва, А. Мокій, В. Пила, С. Пирожков, С. Писаренко, В. Чужиков, П. Шилепницького, О.М. Цукан та інші.

З огляду на це значний науковий інтерес становить інтерпретація поняття «компетентність» з огляду на контекстність транскордонного освітнього простору, як своєрідного механізму євроінтеграції на регіональному рівні.

Метою статті є аналітичний огляд базових векторів інтерпретації педагогічної категорії «компетентність» з позиції інтернаціоналізації транскордонної професійної освіти українського Подунав'я.

Виклад основного матеріалу. В умовах євроінтеграційної політики України, транскордонний освітній простір виступає не лише, як інструмент розвитку прикордонних територій, а й вагомий чинник еволюції наукових і культурних процесів. Інтеграція регіональних освітніх систем України до інформаційного транскордонного простору сприяє усуненню деформацій уяви щодо ціннісних орієнтирів суспільства, запитів прикордонних міжрегіональних ринків освіти.

Безумовно, сучасна вища освіта має носити випереджальний характер і відповідати вимогам конкурентного транскордонного середовища. Тому, в процесі підготовки майбутніх учителів, вкрай важливим є враховувати регіональну своєрідність територій, вибирання окремих інституціональних характеристик інших держав та збереженні національного академічного досвіду. Таким чином, транскордонний освітній простір, може виступати своєрідним ареалом для вироблення єдиних підходів щодо формування компетентного фахівця з метою здобуття конкурентних переваг у більшому масштабі, забезпечення їх мобільності. За таких умов, посилюється роль регіональних університетів у розвитку соціально-культурного виміру прикордонних територій. З огляду на вищезазначене, виникає необхідність обґрунтування міри такої інтеграції, зокрема через з'ясування етимології поняття «компетентність» у просторово-функціональній взаємодії транскордонних освітніх систем українського Подунав'я.

Наголосимо на тому, що сьогоднішня трансгранична українського Подунав'я представлено територіально оформленим співробітництвом декількох адміністративно-територіальних одиниць сусідніх держав до складу яких входить Одеська область (Україна), повіти Бреїла, Галац, Тульча (Румунія), райони Кагул і Кантемир (Молдова). Ізмаїльський державний гуманітарний університет як освітньо-культурний центр українського Подунав'я, виступає консолідуючим місцем національних культур регіону, а також стратегічний осередок послідовної державної політики в галузі національної освіти ХХІ століття.

Міжнародне співробітництво закладів вищої освіти зарубіжжя є одним із пріоритетних напрямів діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету серед яких: участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного обміну студентами, аспірантами, науково-педагогічними працівниками; проведення спільних наукових досліджень; організація міжнародних конференцій; участь у міжнародних освітніх та наукових програмах; спільна видавнича діяльність. В рамках наукової транскордонної регіоналістики університет здійснює міжнародне співробітництво з Universitatea Danubius din Galați, Universitatea Dunarea de Jos din Galați (Румунія); Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat «Bogdan Petriceicu Hasdeu», Universitatea Pedagogică de Stat «Ion Creangă» (Молдова).

Загально визнано науковою спільнотою, що лейтмотивом наукового пошуку стала нова парадигма природничої освіти в контексті нової Української школи, яка передбачає зміщення акцентів у підготовці майбутніх учителів природничих наук, а саме: від кваліфікаційного підходу в професійній освіті до компетентнісного.

Оскільки сучасні знання стають дедалі транснаціональним явищем, процес фахової підготовки майбутнього педагога в умовах транскордонної взаємодії набуває рис демократичності та полікультурності, як один із показників впровадження європейських стандартів в освіті. Це виявляється, з одного боку, в органічній єдності соціальних функцій сучасного вчителя, а з другого, – зміцнити позиції вищої освіти України в загальноєвропейському просторі при одночасному збереженні національної ідентичності. Підтвердженням цьому є твердження Н.В. Кічук, що саме співдружність, співтворчість, активне компетентне співробітництво забезпечують особистісно-гуманний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів.

Конкурентне освітнє середовище на прикордонних територіях зумовлює активізацію пошуків науковою спільнотою нових стратегічних напрямків визначення та розвитку ключових компетентностей майбутніх фахівців.

Як зазначалось, базовим поняттям проблеми професійного становлення майбутнього вчителя природничих наук є педагогічна категорія компетентність. Із загальноприйнятою думкою вітчизняних науковців (В. Байденко, С. Гончаренко, Н. Ничкало, О. Овчарук, П. Олійник, В. Оніпко) компетентністю є сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, а саме: вміння аналізувати, передбачати наслідки педагогічної взаємодії, використовувати інформацію та практичний досвід.

Аналіз нормативних документів вітчизняної освіти, зокрема навчальних програм, проекти стандартів базової та повної середньої освіти, вищої освіти, дозволяє стверджувати, що ще й досі немає однозначного визначення поняття компетентність. Так, найуживаніші інтерпретації компетентності, здебільшого використовують оперуючи такими поняттями, як «здатність», «сукупність», «особисте утворення», «досвід» та інші. Таку ситуацію, ми пов'язуємо, з широтою його змісту та чисельністю наукових поглядів.

Звернемося до довідкових джерел. Так, згідно за визначенням великого тлумачного словника сучасної української мови поняття компетентності визначається як той, який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, ґрунтується на знанні, тямущий, кваліфікований, який має певні повноваження; повноправний, повновладний (Бусел, 2002, с. 560). У словнику з педагогіки за редакцією Г.М. Коджаспирової компетентність трактується як особистісне новоутворення фахівця, що визначає рівень його професіоналізму й дозволяє самостійно розв'язувати професійні завдання завдяки наявності певних

знань, умінь і навичок (Коджаспірова Г., & Коджаспірова А., 2000, с. 133). З огляду на професійну орієнтацію майбутніх учителів саме природничих наук окреслені визначення компетентності, необхідно розуміти як своєрідні індикатори готовності особистості до ефективної соціально-професійної діяльності.

На думку визнаних вітчизняних учених, компетентність як якісно новий результат освіти, становить комплекс знань у відповідному контексті діяльності індивіда і є показником його особистісного розвитку (Савченко, 2011). Привертають увагу педагогічні погляди щодо етимології поняття «компетентність» О.А. Дубасенюк. Зокрема в науковому доробку «Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід» компетентність розуміється дослідницею як інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей людини, результат підготовки випускника сучасного закладу вищої освіти для виконання професійної діяльності в певних галузях (Дубасенюк, 2011, с. 40).

Оскільки в окресленій дефініції логічно поєднуються такі якості особистості як своєрідність індивіда, спосіб самореалізації та продукт її власної життєтворчості, нам імпонує наукова позиція О. Овчарук щодо трактування сутності компетентності, під якою науковець розуміє структуровану групу знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості ідентифікувати й розв'язувати проблеми в певній сфері діяльності (Овчарук, 2009).

Відображення компетентнісного підходу у цілях Державного стандарту, а найбільшою мірою – державних вимогах до навчальних досягнень учнів зумовлює саморефлексію майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. З огляду на це, поняття компетентності набуває концептуального значення в сучасній українській педагогіці. Так, наприклад, О.В. Онопрієнко, компетентність розуміє як показник інноваційного підходу до конструювання змісту навчання та особистісного ставлення до предмета діяльності (Онопрієнко, 2007).

У рефлексивному вимірі педагогічної діяльності, важливу роль відіграє соціальне призначення педагога. Саме вчитель є ключовою постаттю в реалізації державної політики щодо розвитку особистості, в домінуванні особистісно-професійного впливу на вироблення ціннісних орієнтацій учнів, у запровадженні демократичних принципів у практику освіти. З огляду на це, у світлі вимог до особистості майбутнього фахівця, поняття компетентності Л. Лепіхова розуміє як позитивний вплив на всіх учасників освітньої взаємодії через комплекс дій, спрямованих на розвиток потенціалу учнівської молоді (Лепіхова, 2006). Зазначимо, що певні особистісні риси, які лежать в основі компетентності особистості, формують її як зрілу людину, здатну брати на себе відповідальність за власні дії, у кінцевому результаті визначають її професійну ідентичність.

Деяко інший підхід до тлумачення поняття «компетентність» Н. Ничкало, яка визначає його у своєрідному сполученні знань, умінь і навичок, що забезпечують загальну спрямованість професійної діяльності, наявність уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Ничкало, 2000, с. 78). Серед численних досліджень, присвячених етимології поняття компетентності, вдалим з практичної точки зору, вважаємо науковий пошук С. Куликовського, який узагальнив і систематизував різновиди інтерпретації даної педагогічної категорії серед наукової спільноти. Наведемо декілька прикладів визначення компетентності особистості, які подано в науковому дослідженні (Куликовський, 2014, с. 11), а саме:

- загальна здатність студента до професійної праці і життєдіяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню (С. Гончаренко, П. Олійник);
- продукт власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти (І. Зязюн);
- особисті можливості посадової особи, її кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень чи самої вирішувати питання завдяки наявності в неї певних знань і навичок (М. Єрмоленко, В. Міжеріков);
- індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії (А. Маркова);
- деяка перспектива, яка тією чи іншою мірою доступна даному фахівцю через його індивідуальні можливості та різні об'єктивні фактори (В. Синенко).

Отже, цілком очевидно є те, що всі представлені науковцями теоретичні підходи до визначення поняття компетентності не суперечать одне одному, а є взаємодоповнюючими.

Отже, теоретичний аналіз поняття компетентності в наукових розвідках вітчизняних учених дозволяє констатувати що здебільшого її розуміють як надбання самої особистості, визначає якісний рівень, засвоєння знань, умінь і навичок та здатності застосувати їх, на основі власного досвіду, спроможність кваліфіковано виконувати професійні завдання. В логіці майбутньої професійної діяльності компетентність особистості не зводиться лише до знань, умінь і навичок, оскільки знати, як виконувати ту чи іншу професійну діяльність чи вміти її виконувати, ще не означає наявності бажання працювати та творчо ставитися до майбутньої роботи.

Принагідно відмітимо, що відповідно до освітньо-кваліфікаційних вимог підготовки майбутнього вчителя природничих наук, набуття студентами компетентності має формуватися водночас на всіх рівнях: теоретичному – розширення кола загальних і спеціальних знань, методичному – набуття та використання предметних знань природничої галузі науки з фаху, принципів, закономірностей її викладання у загальноосвітньому навчальному закладі та технологічному – вдосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху у професійній діяльності.

Таким чином, аналітичний огляд досліджень присвячених вивченню етимології поняття компетентності, дозволяє стверджувати, що у вітчизняній педагогіці накопичено чималий досвід. У роботах авторів компетентність здебільшого пов'язується з якістю особистості або результатом фахової підготовки, що є невід'ємною складовою суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Слід зазначити, що поетапне впровадження концепції освіти на засадах компетентнісного підходу в Румунії розпочато за рекомендацією Європейської Комісії в період з 2001 по 2009 років і законодавчо визнано в законі «Про національну освіту» (2010 р.), що посилює роль даного феномену на всіх її рівнях. Ана-

ліз суті феномену «компетентність» виявив, що запропоновані визначення даного поняття здебільшого є близькими до вітчизняного розуміння цієї категорії, але й дещо різняться. Так, відповідно до закону «Про національну освіту» компетентність стає основною освітньою метою, яка визначає багатофункціональний набір знань, умінь, навичок, необхідних у різних ситуаціях. Зокрема, в його змісті підкреслюється ідея про те, що вища освіта має ключове значення для розвитку та диверсифікації ключових компетентностей і формування конкретних компетенцій в залежності від сектора, профілю, спеціалізації або кваліфікації. Отже, компетентність випускника в освітній системі Румунії є визначальною й стратегічною метою національної освіти (Mândruț O., Catană, & Mândruț M., 2012).

Принаймні зауважимо, що розуміння та визначення компетентності науковцями у галузі румунської педагогіки переважно орієнтовано на офіційне тлумачення цього поняття Європейською Комісією, зокрема: «...трансуніверсальна та багатофункціональна група знань, навичок (здібностей) і відносин, які властиві особистості, для задоволення потреб, саморозвитку, соціальної інтеграції та професійного становлення» (Serbănescu, 2011).

Питання компетентності в наукових колах Румунії досить актуальне, що обумовлене поширеністю ідеї впровадження компетентісного підходу до навчання (шкільного, довузівського, професійного), євроінтеграційних процесів, а також трансформації освітнього простору.

Так, представник румунської педагогіки С. Маркус ототожнює компетентність із внутрішньою й зовнішньою детермінантами поведінки людини. На думку вченого, виходячи з конкретних умов професійної діяльності, компетентність виступає активатором поведінки особистості, яка має спрямований пізнавальний характер і консолідує в собі творчий потенціал (Marcus, 1999). Дослідник Міхай Дьякону визначає компетентність як «цілісне утворення» особистості, яке включає пізнавальні, ціннісні, мотиваційні складові, які перебувають у взаємозв'язку з рисами особистості. У широкому розумінні автор визначає педагогічну компетентність як «здатність вчителя» приймати виважені рішення, підґрунтям яких є глибокі знання дидактики, освітніх технологій та юриспруденції, управлінські вміння. Крім того, привертає увагу поняття «педагогічна компетентність» як оцінка освітньої підготовленості майбутнього вчителя. Зокрема, автором вживано термін «мінімальний професіонал» як встановлений рівень, якому повинен відповідати майбутній фахівець, з метою усунення ризику займати посаду вчителя недостатньо компетентним людям (Gliga, 2002, с. 27).

У довіднику з педагогіки за редакцією Іона Джинги та Олени Істрат зазначено, що в основі компетентності лежить розвинуте критичне мислення, яке динамічно розвивається в процесі спрямованої діяльності «від простого до складного». Сам зміст поняття компетентності педагога вчені ототожнюють з його професійними функціями та розуміють як «набір пізнавальних, дієвих, мотиваційних та управлінських здібностей, які взаємодіють з особистісними якостями особистості та виступають визначальними її характеристиками» (Jinga, & Istrate, 1998). На думку низки авторів (В. Гуцу, Е. Мурару, О. Дандара) компетентність – це «здатність досягати мети, встановлюючи зв'язок між складовими поведінки: знати, вміти й діяти, виявляючи мотивацію та позитивне ставлення до сфери діяльності». Крім того, науковці наголошують, що дане поняття передбачає отримання результату діяльності та визначення його суттєвої різниці (Guțu, Muraru, & Dandara, 2003).

Цікавим, нам видається, те, що у педагогічному дослідженні Луції Саріван компетентність позначена як здатність людини або групи осіб виконувати основні завдання (освітні, професійні, соціальні) відповідно до визначених рівнів, результатів, критеріїв і стандартів. Крім того, у найближчій перспективі, науковець, компетентність інтерпретує як результати навчання, а не як мету освіти, що формується за допомогою чітко визначеного змісту навчання та специфічної до нього навчальної діяльності (Sarivan, 2010, p. 139).

Підкреслюючи вагомість компетентісної парадигми освіти, в науковому пошуку О. Мандруц й Л. Катана, актуалізовано проблему відсутності єдності у визначенні поняття компетентності та єдиної моделі реалізації її підходів у професійній підготовці. Автори цілком переконані, що орієнтація навчальних планів на формування ключових компетентностей майбутніх фахівців має ряд переваг, а саме: відповідність соціальним вимогам, готовність до професійної діяльності, самоорганізації студентів, саморефлексії набутих компетенцій, забезпечення статусу студента як партнера освітньої взаємодії (Mândruț O., Catană, & Mândruț M., 2012).

Окрему увагу вивченню змісту та структури поняття компетентності приділяє низка авторів (І. Негура, Л. Папук, В. Паслару), на думку яких, у процесі педагогічної діяльності її проявом є самодинамізм учителя, все ж професійно доцільна поведінка, взаємодоповнення аксіологічним і ціннісним компонентами (Negură, Papuc, & Pâslaru, 2000).

Аналіз наукового факту дозволяє констатувати тенденцію, що в освітньому просторі Румунії спостерігається застосування визначень компетентності у багатьох контекстах і в різних комбінаціях, зокрема: «ноу-хау» сучасної діяльності педагога, контекстний орієнтир професійної діяльності, внутрішній ресурс самоідентифікації майбутнього фахівця, особистісна модель індивіда «як діяти».

Водночас, намагаючись дослідити своєрідність вивчення етимології поняття «компетентність» в наукову осередку Румунії, маємо підстави стверджувати його багатоглибкість тлумачень, серед яких, більшість співвіднесена з соціально-професійною роллю вчителя.

Крім того, багатозначність тлумачення компетентності, перш за все пов'язуємо з тим, що одні науковці беруть до уваги лише педагогічні вимоги до особистості майбутнього вчителя, а інші тільки його особистісну характеристику. До того ж, суттєва різниця у розумінні компетентності, обумовлена наявністю у педагогічній практиці двох площин: тих «хто навчає» й тих «хто навчається».

Отже, узагальнюючи вищевикладене, констатуємо, що компетентність виступає внутрішнім потенціалом майбутнього фахівця, його професійним горизонтом, який не є результатом випадкового, або епізодичного успіху.

До вищезазначеного додамо ще й таке: Республіка Молдова є однією з перших країн пострадянського простору, яка розробила систему стандартів базової і повної загальної середньої освіти, зміст яких було структуровано за принципами: «знати», «розуміти», «застосовувати». Компетентнісний підхід в освіті, як основа її реформування (2010 р.) сприяв виокремленню переліку ключових компетентностей відповідно до рекомендацій Європейського Союзу та включення їх, як результату навчання, до нового освітнього Кодексу Молдови (2014 р.). Це, в значній мірі посилює увагу науковців щодо вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів здатних інтегруватися й активізувати педагогічну діяльність у динамічному професійному середовищі (Gremalschi, 2015).

Так, з точки зору одного з визнаних науковою спільнотою представника молдавського дослідника Іона Бонташа, феномен поняття компетентності розуміє як симбіоз спеціалізованих знань, умінь і навичок сформованих у конкретних контекстних умовах. У розрізі педагогіки вищої школи, дослідник надає компетентності особливого значення, і визнає її, як рушійну силу оновлення підходів до національної системи освіти, а також потужним чинником інноваційної діяльності майбутніх учителів відповідно до запитів суспільства. Аксіомою постає вислів науковця, що «ефективність виконання ключових завдань освіти залежить від набутої компетентності кожного вчителя» (Bontaş, 2001, с. 285).

К. Петрович компетентність пояснює як особистісне новоутворення індивіда, яке проявляється в контекстній поведінці та передбачає зосередженість на виконанні поставлених завдань (Petrovic, 2007).

З огляду на вищевикладене, зазначимо, що у змісті стратегічного документа «Освіта 2020» чітко визначено мету освітніх реформ – формування ключових компетентностей. Невизначеність щодо єдиної моделі їх реалізації викликало дискусію в академічному та практичному середовищі.

Порівняльний аналіз визначення компетентності, дозволяє зробити висновок, що у своїй більшості вони дещо схожі на наукові погляди румунських учених, але й мають свою ідентичність. Так, у широкому розумінні компетентність репрезентується в молдавських абрисах сучасної освіти, як здатність особистості використовувати на практиці знання і вміння, а у вузькому сенсі, передбачає усесторонню обізнаність індивіда. Крім того, педагогіка крізь компетентності доводить свою ефективність діяльним і комплексними підходами. Компетентнісний контекст підготовки майбутніх педагогів спряє виробленню переконань студентів у «корисності» усієї сукупності знань та стійкої мотивації до професійно-орієнтованої діяльності.

Своєрідність дидактичної системи сусідньої держави віддзеркалює те, що компетентність не може бути вимірною показниками професійно-орієнтованої поведінки майбутніх учителів у штучно створених контекстних педагогічних ситуаціях, оскільки їх не можна розробити в повному обсязі та стандартизувати до об'єктивних умов освітньої діяльності. У зв'язку з цим, компетентність пропонують розуміти «як ступінь інтеграції між здатністю особистості та соціальними потребами суспільства», що націлює майбутнього фахівця до потреби самоосвіти протягом життя (Тома, 2015).

Висновки. У намаганні схарактеризувати науковий статус поняття «компетентність», ми послуговувалися базовою ідеєю компаративістики. Відтак, порівняльний аналіз понятійного апарату компетентності в системах освіти країн трансграничного співтовариства виявив тенденції до стандартизації всіх ступенів освіти із дотриманням принципів наступності та послідовності. Євроінтеграційні процеси посилюють соціально-педагогічну потребу в освітніх реформах, серед яких особливу актуальність набуло питання компетентного підходу до навчання.

Розглядаючи компетентність в контексті підготовки майбутніх учителів у площині транскордонного освітнього простору можна зазначити, що окреслена дефініція є недостатньо універсальною і загальноприйнятною. Багатоаспектність тлумачень, перш за все обумовлена розроблених у кожній країні концептуальних засад національної освіти, освітніх стандартів, а також трансформаційними ознаками цього поняття з огляду на термінологічний арсенал конкретного регіону. В той же час, науковці єдині в поглядах, що визначальним фактором запиту на компетентнісну освіту є усунення ряду невідповідностей між сучасною шкільною системою та підходами до підготовки майбутніх учителів.

Узагальнена інтерпретація окресленої категорії з позиції транскордонної регіоналістики, дає підстави визначити найбільш загальноприйнятне для єдиного освітнього простору розуміння компетентності як комплексною характеристикою особистості, яка поєднує в собі відповідні знання, уміння, навички певної галузі та виявляє готовність до професійної діяльності.

Отже, введення поняття компетентність у дослідницьке поле транскордонних освітніх систем відкриває нові можливості для його всебічного вивчення, адже в його межах, як самостійного наукового напрямку, з'являється можливість об'єднати досі розрізнені тлумачення даного терміну та створення єдиної, загальноприйнятої дефініції, що в кінцевому результаті значно підвищить її функціонально-змістове навантаження у зв'язку із якісною підготовкою майбутніх учителів. Перспективи подальших пошуків у окресленому напрямку вбачаємо у диференціації ознак компетентнісної парадигми у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів саме природничих наук.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь : Перун, 2002. 1728 с.
 Коджаспірова Г. М., Коджаспірова А. Ю. Педагогический словарь. Москва : Академия, 2000. 176 с.
 Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / О. О. Біла та ін. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.
 Куликовський С. С. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 29(1). С. 92–103.
 Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 65–69.
 Овчарук О.В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). С. 1–14.

- Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.
- Професійна освіта: словник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
- Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
- Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. №8/9. С. 3–6.
- Bontaş I. *Pedagogie*. Bucureşti : ALL Educational, 2001. 150 p.
- Cucoş C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Polirom, 2013. 320 p.
- Gliga L. *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Bucureşti : Polsib SA, 2002. 125 p.
- Gremalschi A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri : studiu de politici educaționale*. Chișinău, 2015. 108 p.
- Guțu V, Muraru E., Dandara O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*: Chișinău : CE USM, 2003. 86 p.
- Jinga I., Istrate E. *Manual de Pedagogie*. Bucureşti, 1998. 464 p.
- Mândruț O., Catană L., Mândruț M. *Instruirea centrată pe competențe*. Bucureşti, 2012. 145 p.
- Marcus S. *Competența didactică: perspectivă psihologică*. Bucureşti, 1999. 176 p.
- Negură I., Papuc L., Pâslaru V. *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. Chișinău, 2000. 150 p.
- Petrovic C. *Competences of didactic profession – taxonomic models*. *Analele Științifice ale Universității «Alexandru Ioan Cuza»*. Sect. Științele Educației. 2007. Vol. XI. P. 71–80.
- Sarivan L. *Competențele cheie – de la declarații de politică educațională, la integrarea în procesul didactic*. *Revista de Pedagogie*. 2010. Nr. 58(3). P. 161–168.
- Serbănescu L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. Bucuresti : Editura Printech, 2011. 227 p.
- Toma M. C. *Competențele – temă pentru schimbarea de paradigmă în educație*. 2015. URL: <https://epale.ec.europa.eu/ro/node/13729>

REFERENCES

- Bila, O. O., Humennykova, T. R., Kichuk, Ya. V., Kniazian, M. O., & Riabushko, S. O. (2007). *Kompetentnist samorozvytku fakhivtsia: pedahohichni zasady formuvannia u vyshchii shkoli [Specialist competence of the specialist: pedagogical principles of formation in higher education]*. Izmail: IDHU [in Ukrainian].
- Bontaş, I. (2001). *Pedagogie*. Bucureşti: ALL Educational.
- Busel, V. T. (Ed.). (2002). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]*. Irpin: Perun [in Ukrainian].
- Cucoş, C. (2013). *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Polirom.
- Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2011). *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid [Professional Teacher Education: A Competent Approach]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Gliga, L. (2002). *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Bucureşti: Polsib SA.
- Gremalschi, A. (2015). *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri : studiu de politici educaționale*. Chișinău.
- Guțu, V., Muraru, E., & Dandara, O. (2003). *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Chișinău: CE USM.
- Jinga, I., & Istrate, E. (1998). *Manual de Pedagogie*. Bucureşti.
- Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirova, A. Ju. (2000). *Pedagogicheskij slovar [Pedagogical dictionary]*. Moskva: Akademija [in Russian].
- Kulykovskiy, S. S. (2014). *Geneza poniattia «kompetentnist» u yevropeiskii ta ukrainskii pedahohichnii nauksi [Genesis of the concept of “competence” in European and Ukrainian pedagogical science]*. *Human Studies. Series of Pedagogy*, 29(1), 92-103 [in Ukrainian].
- Liepikhova, L. A. (2006). *Sotsialno-psykholohichna kompetentnist u tsilespriamovanii povedynsi osobystosti [Socio-psychological competence in purposeful personality behavior]*. *Applied psychology and social work*, 2. 65-69 [in Ukrainian].
- Mândruț O., Catană L., & Mândruț M. (2012). *Instruirea centrată pe competențe*. Bucureşti.
- Marcus, S. (1999). *Competența didactică: perspectivă psihologică*. Bucureşti.
- Negură, I., Papuc, L., & Pâslaru, V. (2000). *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. Chișinău.
- Nychkalo, N. H. (Ed.). (2000). *Profesiina osvita [Professional education]*. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
- Onopriienko, O. V. (2007). *Kontseptualni zasady kompetentnisnogo pidkhodu v suchasni osviti [Conceptual foundations of competency approach in modern education]*. *Shliakh osvity [The path of education]*, 4, 32-37 [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O. V. (2009). *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: zahalnoievropeiski pidkhody. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Competent approach in education: pan-European approaches]*. *Information Technologies and Learning Tools*, 5(13), 1-14 [in Ukrainian].
- Petrovic, C. (2007). *Competences of didactic profession – taxonomic models*. *Analele Științifice ale Universității «Alexandru Ioan Cuza»*. Sect. Științele Educației, XI, 71-80.
- Sarivan, L. (2010). *Competențele cheie – de la declarații de politică educațională, la integrarea în procesul didactic*. *Revista de Pedagogie*, 58(3), 161-168.
- Savchenko, O. Ya. (2011). *Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiyni rezultat shkilnoi osvity [Key competences are the innovative result of school education]*. *Ridna shkola [Native school]*, 8/9, 3-6 [in Ukrainian].
- Serbănescu, L. (2011). *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. Bucuresti: Editura Printech.
- Toma, M. C. (2015). *Competențele – temă pentru schimbarea de paradigmă în educație*. 2015. Retrieved from <https://epale.ec.europa.eu/ro/node/13729>

NADEZHDA GRAMATIK

Place of work: Izmail State Humanitarian University

Country: Ukraine

Email: Gramatknadea@gmail.com

THE CROSS-BORDER EDUCATIONAL SPACE OF THE UKRAINIAN DANUBE REGION: UPDATING THE COMPETENCE PARADIGM

Abstract: The European vector for the development of higher education necessitates the reproduction of the best national educational traditions, as well as the updating of the system of training of future specialists in the field of education in accordance with European educational standards. A significant difference between the changes in the transformations of the present is the increasing requirements for the professional training of future science teachers, given the multidimensional specificity of their professional activities.

One way of updating the content of education and matching it with contemporary needs is competency education as a strategically significant factor in enhancing the competitiveness of future teachers. In addition, the range of competences associated with many factors is becoming more relevant today as they are indicators of future teachers' readiness for professional

activity. It is obvious that the training of a competent specialist capable of effective pedagogical activity in the conditions of the new Ukrainian school is a priority area for the professional training of future science teachers in the parameters of European standards.

It is clear that a modern higher education institution cannot respond in a timely manner to the dynamics of environmental changes affecting global, national and regional levels. The most competent approach in the preparation of future educators involves the creation of a kind of environment oriented to integrate scientific and educational potential, the use of international cooperation opportunities in the creation of a single educational space. Internationalization and globalization of higher education in this perspective are the founders of state educational policy and determine the rethinking of the phenomenon of the university as a social institution, its specific role in the development of regional, national and international multicultural space.

Cross-border cooperation at the higher education level is becoming a powerful conglomerate of the mutual influence of national higher education systems and a bilingual didactic component of vocational training. In terms of the issues raised, it should be noted that cross-border cooperation lays a solid foundation for realizing the competency potential of modern HEA. Thus, the removal of any barriers becomes the leitmotif of contextual analysis of the concept of competence in the dimension of cross-border updated understanding.

Keywords: *transboundary educational space; competence; competence approach; New Ukrainian School; transboundary conglomerate.*

Одержано 06.09.2019.

УДК 376-056.36:34

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196672>

ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО

ORCID: 0000-0003-4869-274X

(Полтава)

Place of work: *Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*

Country: *Ukraine*

Email: *Ilchenko.olena@gmail.com*

АЛЛА КОБОБЕЛ

ORCID: 0000-0002-1247-9253

(Полтава)

Place of work: *Poltava Oblast Poltava, public/central*

Country: *Ukraine*

Email: *allica5allica@gmail.com*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ ЩОДО ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДИ ОСВІТИ

У статті розглянуто нормативно-правове забезпечення процесів інтеграції «дітей з особливими освітніми потребами» у загальноосвітній простір. Проведено порівняльний аналіз визначень «діти з особливими потребами» та «діти з особливими освітніми потребами». Сформульована необхідність використання в нормативно-правових документах поняття «діти з особливими освітніми потребами» у більш широкому розумінні, яке включає усіх учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми.

Ключові слова: *нормативно-правове забезпечення; діти з особливими потребами; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивне навчання; освіта; заклади загальної середньої та позашкільної освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. На початку 90-х років минулого століття в умовах глобальних змін у житті суспільства перед незалежною українською державою постала нагальна потреба вибудови стратегії розвитку системи освіти. Це було пов'язано з тим, що існуюча в Україні радянська система освіти не відповідала вимогам становлення української держави та відродження української нації. Саме ці часи стали початком довгого і складного інтеграційного процесу дітей з особливими освітніми потребами (діти з ООП) у масову загальну систему освіти.

Аналіз останніх вітчизняних та закордонних наукових праць показав, що незважаючи на наявність широкого кола досліджень у галузі освіти, питання щодо нормативно – правового забезпечення процесів інтеграції дітей з ООП в інституції освіти залишається нерозкритими. Недостатнє вивчення проблеми, необхідність урахування досвіду закордонних учених та практичних працівників у галузі освітньої інклюзії для вдосконалення освіти дітей з ООП в Україні зумовлюють актуальність даної проблеми.

Метою дослідження є аналіз нормативно-правового забезпечення державної політики України щодо процесів інтеграції дітей з ООП у загальноосвітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень і публікацій переконує, що проблема освіти дітей з ООП була актуальною завжди. У цьому контексті досліджується досить широкий спектр питань, зокрема: механізми правового регулювання сфери освіти (В. Андрущенко, С. Бобровник, В. Зайчук, Є. Красняков, В. Луговий, О. Мельничук, О. Скакун та ін.); окремі аспекти правового забезпечення дітей з ООП (С. Ваколюк, Ю. Журавльова, В. Костюк, С. Корнієнко, Т. Лукіна, О. Савченко та ін.); питання фінансування інклюзивної освіти в Україні (І. Гнібіденко, С. Богданов, В. Бурда, Н. Кравченко, Є. Красняков, Н. Теплова та ін.).

Дослідженню проблеми залучення «дітей з особливими потребами» до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах присвячені праці В. Бондара, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, Ю. Найди, О. Столяренко, О. Таранченко, Є. Чайковського та ін. Сучасні проблеми розвитку інклюзивного навчання в своїх роботах широко висвітлювали українські науковці Л. Байда, О. Гордійчук, М. Захарчук, І. Луценко, К. Острівська, М. Сварник, В. Синьов та ін. Значна кількість праць щодо проблеми едукативної «дітей з особливими потребами» в умовах масового навчального закладу опубліковано в дослідженнях: О. Василенко, Н. Ліфінцевої, Н. Миронової, В. Петрової, Н. Софій, Н. Стадненко, Н. Ялпаєва та ін.

До вивчення різних аспектів інклюзивної освіти дітей інвалідів звертались зарубіжні вчені, а саме: Д. Аргіропулос (D. Argypoulos), А. Дайсон (A. Dyson), Ш. Діксон (S. Dickson), Ш. Крокер (Ch. Crocker), Г. Лефрансуа (G. Lefrancois), Дж. Мерсер (J. Mercer), М. Рейнольдс (M. Reynolds), М. Уїлл (M. Will) та ін. Останнім часом активізовано наукові дослідження з проблеми розвитку мережі позашкільних навчальних закладів у працях українських учених В. Береки, О. Биковської, Л. Ковбасенко, Г. Пустовіта, І. Рябченко, Т. Сущенко, Н. Харінко, Т. Цвірової та ін.; проблему нормативно-правового забезпечення та окремі аспекти управління системою позашкільної освіти і залучення дітей з ООП до позашкільної освіти розглядали Г. Ковганич, Є. Красняков, Б. Купріянов, О. Литовченко, Н. Савенко та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. За роки незалежності України було прийнято цілу низку нормативно-правових актів, які закріпили право дітей з ООП на здобуття освіти. Законодавчу основу сфери освіти і напрямки її розвитку визначено у міжнародних і національних документах. Зокрема, ст. 26 Загальної декларації прав людини (1948) передбачає право кожної людини на освіту, яка має бути спрямована на розвиток людської особистості (*Загальна декларація*, 1948, ст. 26). Крім того, у ст. 28 - 29 Конвенції про права дитини Генеральної Асамблеї ООН (1989) закріплено право дитини на освіту, яка сприяє розвитку дитини, її талантів, розумових та фізичних здібностей (*Конвенція*, 1989, ст. 28 - 29). Разом із тим, Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990) наголошує на необхідності впровадження програм для зниження рівня неграмотності серед дітей, надання їм можливостей для здобуття освіти та полегшення важкого становища дітей, які живуть в особливо важких умовах (жертви іноземної окупації, сироти, діти без нагляду, діти мігрантів, діти-інваліди і діти, які зазнають жорстокого обходження і експлуатації) (*Всесвітня декларація*, 1990, п. 6-7). Саламанська декларація (1994) спонукає уряди всіх країн світу затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти та надати доступ до звичайної системи освіти дітям з ООП (*Саламанська декларація*, 1994). Не менш важливим міжнародним документом у сфері захисту прав та рівного доступу до якісної освіти дітей (осіб) з ООП є Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006), яка була ратифікована в 2009 році та набрала чинності для України в 2010 році. Зокрема, ст. 7 зазначеної Конвенції передбачає забезпечення повного здійснення дітьми-інвалідами всіх прав людини й основоположних свобод нарівні з іншими дітьми. Ст. 24 визначає право доступу інвалідів до інклюзивної, якісної, безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання (*Конвенція*, 2006, ст. 24 п. 2).

Прагнучи увійти до країн світової та європейської спільноти, Україна в 1991 році ратифікувала Конвенцію про права дитини Генеральної Асамблеї ООН та визнала міжнародні стандарти щодо права дитини на особливе піклування і допомогу з боку держави, забезпечення відповідних умов для охорони здоров'я дитини, гармонійний розвиток особистості та рівний доступ дітей до якісної освіти, захисту дитини від усіх форм дискримінації, соціальну підтримку дітей, що опинилися у важких життєвих умовах тощо. Саме ці пріоритетні напрями сприяли прийняттю в 1996 році Конституції України, яка є Основним Законом демократичної держави. Так, ст. 53 зазначає, що кожен має право на освіту. При цьому, повна загальна середня освіта є обов'язковою. Також, держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах. Крім того, держава сприяє розвитку дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти та іншим різним формам навчання (*Конституція України*, 1996, ст. 53).

Закон УРСР «Про освіту», прийнятий у 1991 році, визначає право особистості на освіту незалежно від статі, расової, національної приналежності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин (*Про освіту*, 1991, ст.3). Незважаючи на те, що прийнятий закон містив низку прогресивних для того часу норм, він був розрахований на реалізацію планів минулої системи освіти. Так, зокрема, діти, які мали значні вади у фізичному чи розумовому розвитку, не мали можливості навчатися в масових навчально-виховних закладах, а відвідували спеціальні загальноосвітні школи-інтернати або навчалися за індивідуальною програмою удома. Традиційно до таких дітей застосовувалося поняття «інвалід». У суспільній свідомості слово «інвалід» здебільшого асоціюється з поняттями «неповноцінна людина» або «дефектна людина». В законодавчих та нормативно-правових документах України щодо таких осіб часто вживаються наступні визначення: «інвалід», «дитина-інвалід», «інвалід з дитинства». 90-ті роки ХХ ст. детермінують початок прогресивних змін у свідомості українського суспільства щодо дітей, які мають інвалідність. Декларація про права інвалідів (1975) (*Декларація*, 1975) сприяла підписанню Указу Президента України «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» (2015) (*Про активізацію роботи*, 2015) та Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» (2017) (*Про внесення змін*, 2017) щодо вилучення із законодавства України та вживання в обігу раніше використовуваних термінів «інвалід», «дитина-інвалід», «інвалід з дитинства», заміни їх на наступні дефініції: «особа з інвалідністю», «дитина з інвалідністю», «особа з інвалідністю з дитинства». Таким чином, Закон України приводить норми чинного законодавства у відповідність до положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Тут насамперед робиться акцент на особистості людини, а не на її вадах.

На сьогодні, країни Західної Європи, США та Канада вже мають чималий досвід роботи з дітьми з різними особливостями розвитку. Фахівці з цього напрямку указують на велику кількість дітей, які мають відмінності від середніх педагогічних, соціальних, психологічних, медичних показників. Вони характеризують їх такими, що мають «особливі освітні потреби». Найбільш поширене й прийнятне визначення дітей з ООП подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти International Standard Classification of Education (2011), а саме: «Особливі освітні потреби мають особи, які з багатьох причин потребують додаткової допомоги та ресурсів, а також адаптованих педагогічних методів, щоб брати участь та досягати навчальних цілей в освітніх програмах. Такі причини можуть включати вади фізичних, поведінкових, інтелектуальних, емоційних і соціальних спроможностей» (ISCED, 2011). У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування багатьох країн існує загальнозживаний термін-«Children with Special Needs». Він розглядається у широкому розумінні та застосовується відносно осіб до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, а саме: дітей з порушеннями психофізичного розвитку, дітей з інвалідністю, дітей-біженців, працюючих дітей, дітей-мігрантів, дітей-представників національних та релігійних меншин, дітей із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульних дітей, дітей-сиріт, дітей із захворюваннями СНІД/ВІЛ та ін. (National Council, 2014). У монографії «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» А. Колупаєва посилається на визначення G. Lefrancois щодо терміну «осіб з особливими потребами». Французький вчений трактує термін так: «Особливі потреби – це термін, який використовується щодо осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал. До їх числа входять діти, які мають як виняткові здібності або таланти, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями» (Колупаєва, 2009, с. 28-29). Крім того, Ш. Діксон наголошує на тому, що «Інклюзія повинна стати провідною філософією, яка поширюється на всіх дітей, а не лише на тих, у кого є якісь порушення». Тобто, американська вчена вважає доцільним до категорії дітей з ООП відносити дітей з розумовими, емоційними та фізичними порушеннями, спортсменів, емігрантів, блазнів, обдарованих дітей тощо (Dixon, 2005, с. 33-53).

В Україні поки що не має єдиної офіційної термінології щодо характеристики дітей з ООП. Варто підкреслити і той факт, що на відміну від міжнародних практик, в українському законодавстві, термін «діти з особливими освітніми потребами» був взагалі відсутній. Замість нього, у вужчому розумінні використовувався термін «діти з особливими потребами», якій охоплював дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю. Тлумачення термінів «діти з особливими потребами» та «діти з особливими освітніми потребами» суттєво відрізняється в Україні й за кордоном. Демократичні зміни, які останнім часом відбуваються в нашій країні, зумовили нове бачення, розуміння та переоцінку багатьох сталих положень. Тому, в обігу українського суспільства з'являється поняття «діти з особливими освітніми потребами». Однак, нормативно-правове забезпечення дітей з ООП не відповідало сучасним світовим вимогам, тож виникла негайна потреба у вирішенні питання щодо приведення законодавчої бази у відповідність. У цьому контексті було прийнято Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005), в якому йдеться про удосконалення організаційно-правового, науково-методичного забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами (Про створення умов, 2005, п. 1, п.п. 1.1). Не менш важливим, на наш погляд, в Законі України «Про освіту» (2017) є визначення поняття особа з ООП. Зокрема – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади (Про освіту, 2017, ст. 1). Однак, такі трактування потребують сутнісного та змістовного уточнення. Наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку зарахування осіб з ООП до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» (2018) надано визначення особам з ООП, зокрема – це особи з порушеннями слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату у поєднанні з інтелектуальними або іншими порушеннями розвитку, особи сліпоглухі, з розладами спектра аутизму, синдромом Дауна, та діти, які себе не обслуговують і відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю потребують індивідуального супроводу, але вони можуть перебувати у дитячому колективі згідно з рекомендованим лікарями режимом (Про затвердження порядку, 2018). Тобто, мова йдеться тільки про дітей з певними вадами. На нашу думку, діти з ООП – це ширше поняття, яке охоплює всіх учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно охоплює не лише дітей із особливостями психофізичного розвитку, а й внутрішньо переміщених осіб, дітей-біженців, дітей, які потребують додаткового та тимчасового захисту, обдарованих дітей, дітей із соціально-вразливих верств населення (наприклад, діти-сироти, напівсироти, діти з багатодітних родин), дітей з особливими мовними потребами тощо. Варто зазначити, що в ст. 1 Закону України «Про охорону дитинства» (2017) (Про охорону, 2017, ст. 1) надається визначення окремим категоріям осіб з ООП, а саме:

- «дитина-сирота» – це дитина, в якій померли чи загинули батьки;
- «діти позбавлені батьківського піклування» – це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недездатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі, а також діти, від яких відмовились батьки, підкинуті діти тощо;
- «безпритульні діти» – це діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання;
- «дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів» – це дитина, яка внаслідок воєнних дій чи збройного конфлікту отримала поранення, контузію, каліцтво, зазнала фізичного, сексуального, психологічного насильства, була викрадена або незаконно вивезена за межі України, залучалася до участі у військових формуваннях або незаконно утримувалася, у тому числі в полоні;

•«дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах» – це дитина, яка потрапила в умови, що негативно впливають на її життя, стан здоров'я та розвиток у зв'язку з інвалідністю, тяжкою хворобою, безпритульністю, перебуванням у конфлікті із законом, залученням до найгірших форм дитячої праці тощо;

•«дитина-інвалід» – це дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту;

•«дитина-біженець» – це дитина, яка не є громадянином України і внаслідок обґрунтованих побоювань стати жертвою переслідувань за ознаками раси, віросповідання, національності, громадянства тощо;

•«дитина, яка потребує додаткового захисту» – це дитина, яка не є біженцем але потребує захисту, оскільки вона була змушена прибути в Україну або залишитися в Україні внаслідок виникнення загрози її життю;

•«діти, які потребують тимчасового захисту» – це діти, які є іноземцями та особами без громадянства, які постійно проживають на території країни, що має спільний кордон з Україною, які масово вимушені шукати захисту в Україні внаслідок зовнішньої агресії, іноземної окупації тощо;

•«дитина з неповної сім'ї» – це сім'я, що складається з матері або батька і дитини (дітей);

•«дитина з багатодітної сім'ї» – це сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебуває у зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей;

•«обдаровані діти» – це діти, які вирізняються яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або мають внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Таким чином, всі вище зазначені категорії дітей із соціально не захищених та вразливих груп суспільства потребують додаткової підтримки з боку держави, реалізації прав на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист, всебічний розвиток та виховання, тому їх варто відносити до категорії дітей з ООП.

В сучасній соціально-педагогічній теорії і практиці багатьох країн світу найбільш ефективним засобом боротьби із дискримінаційним ставленням до дітей з ООП та забезпеченням їх правом на якісну освіту є інклюзивна форма навчання. Так, у Саламанкській декларації наголошується на тому, що «Інтеграція дітей і молоді з ООП відбувається найкращим чином у рамках інклюзивних шкіл, які приймають усіх дітей, незважаючи на їх фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості. До них належать: безпритульні та діти, які працюють, діти з віддалених районів або вихідців із кочового населення, діти, які належать до мовних, етнічних або культурних меншин та діти інших, менш сприятливих або маргіналізованих районів чи груп населення» (Саламанська декларація, 1994). Основні положення щодо захисту прав дітей з ООП відповідно міжнародним правовим нормам щодо отримання рівного доступу до освіти містяться в наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010) (Про затвердження Концепції, 2010); постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011) (Про затвердження Порядку, 2011); указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року (2013) (Про Національну стратегію, 2013).

Продовженням освітньої реформи було удосконалення Верховною Радою України Закону України «Про освіту» (2017) (Про освіту, 2017). Так, Законом визначено інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. По-перше, Законом встановлено, що «органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють належні умови для здобуття освіти особами з ООП з урахуванням їхніх індивідуальних потреб можливостей, здібностей та інтересів». По-друге, «навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами, зокрема тими, що спричинені порушенням розвитку та інвалідністю, у закладах дошкільної, позашкільної та середньої освіти здійснюються за рахунок коштів освітніх субвенцій, державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, у тому числі з урахуванням потреб дитини, визначених в індивідуальній програмі розвитку». По-третє, «заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей». По-четверте, «особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дітей з ООП в інклюзивному класі забезпечує асистент вчителя». По-п'яте, «кожна особа має право здобувати початкову та базову середню освіту в закладі освіти (його філії), що найбільш доступний та наближений до місця проживання особи». Відколи, цей закон вступив в силу у дітей з ООП з'явилась право на здобуття освіти за місцем проживання, яке вони отримали на підставі письмового звернення безпосередньо особи ООП або її батьків чи законних представників. Всі ці положення закладанні в діючому Законі України «Про освіту» (Про освіту, 2017) і стосуються всіх інституцій освіти України, зокрема й закладів позашкільної освіти.

Напрями державної політики у сфері розвитку позашкільної освіти визначено:

•Законом України «Про позашкільну освіту» (2018), в якому йдеться про зобов'язання держави щодо створення умов для здобуття освіти особами з ООП, а також забезпечення виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері позашкільної освіти (Про позашкільну освіту, 2018);

•Указом Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), який сприяє розвитку мережі позашкільних навчальних закладів для забезпечення рівного доступу дітей та молоді з урахуванням їх особистісних потреб до навчання, виховання, розвитку та соціалізації засобами позашкільної освіти (створення умов для охоплення різними формами позашкільної освіти не менше 70 відсотків дітей відповідного віку) (Про Національну стратегію, 2013);

•Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з ООП до освітніх послуг» (2018), в якому надається можливість без будь яких перешкод залучати дітей з ООП до «позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їхнього віку, здібностей, інтересів, потреб, можливостей, індивідуальних особливостей освітньої діяльності та стану здоров'я» (Про внесення змін, 2018);

•Законом УРСР «Про освіту» (1991), в якому у ст. 42 передбачено позашкільне навчання та виховання як невід'ємну частину системи освіти, спрямовану на розвиток здібностей, талантів дітей, учнівської та студентської молоді, яка задовольняє їх інтереси та духовні запити (Про освіту, 1991).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. На підставі наведеного аналізу документів часів незалежності України, можемо стверджувати, що в державі створено єдине законодавче поле, сформовано низку законів, наказів, розпоряджень, нормативно-правову базу у чисельних концепціях, стратегіях, програмах щодо розвитку та функціонування інклюзивної освіти дітей з ООП. Поряд із цим, існує низка найгостріших проблем, які, на нашу думку, загальмовують впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в інституціях освіти. По-перше, причиною недофінансування галузей освіти є ставлення держави до цієї системи як до витратної, а не прибуткової. Відсутність належної матеріально-технічної бази у багатьох закладах освіти не відповідає вимогам щодо створення інклюзивних класів (гуртків). По-друге, недосконалість освітнього законодавства обумовлює існування бюрократичних перешкод щодо залучення та включення до масового освітнього процесу дітей з ООП. По-третє, проблема зниження якості освіти пов'язана насамперед із тим, що велика кількість дітей в класах (гуртках), навіть за наявності асистента-вчителя, не дає можливості за урок (заняття) надати індивідуальну допомогу всім її учасникам. По-четверте, в нормативно-правових документах України й досі до категорії дітей з ООП відносять дітей з вадами, хоча це поняття значно ширше і включає всіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, а саме: дітей позбавлених батьківського піклування; дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів; безпритульних дітей; дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах; дітей-сиріт; дітей із інвалідністю тощо. По-п'яте, в українському суспільстві не менш важливою залишається проблема негативного ставлення до дітей з ООП з боку батьків та однолітків, які сприяють дискримінаційному ставленню до таких учнів. Отже, актуальною проблемою сьогодення залишається виховання сучасного підростаючого покоління на засадах гуманізму, демократії та соціальної справедливості щодо дітей з ООП. Це потребує внесення корекції змісту щодо пріоритетних напрямів державної політики освіти та модернізації її системи.

Подальші наукові дослідження пов'язані з аналізом роботи з дітьми з ООП в позашкільних навчальних закладах на етапі розвитку незалежної Української держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_075.
 Декларація про права інвалідів. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117
 Загальна декларація прав людини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
 Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с. (Серія: Інклюзивна освіта).
 Конвенція про права дитини : від 20.11.1989 р. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
 Конвенція про права осіб з інвалідністю : від 13.12.2006 р. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
 Конституція України : від 28.06.1996 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
 Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю : Указ Президента України від 03.12.2015 р. № 678. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/678/2015>
 Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 06.09.2018 р. № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19>
 Про внесення змін до деяких законодавчих актів України : Закон України від 19.12.2018 р. № 2449-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2449-19>
 Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01. 10. 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
 Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.08.2018 р. № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18>
 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання узагальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-p>
 Про Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
 Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
 Про освіту : Закон УРСР від 23.05.1991 р. № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
 Про охорону дитинства : Закон України від 07.05.2017 р. № 1812-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
 Про позашкільну освіту : Закон України від 13.10.2018 р. № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>
 Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю: Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.12.2005 р. № 691. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0691290-05>
 Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94
 Dixon Sh. Inclusion - Not Segregation or Integration Is Where a Student with Special Needs Belongs. *Journal of Educational Thought*. 2005. Vol. 39. No. 1. PP. 33–53.
 International Standart Classification of Education (ISCED 2011): UNESCO Institute for Statistics. URL: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-20011-en.pdf>
 National Council for Special Education Children with Special Educational Needs. URL: <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf>

REFERENCES

- A World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_075 [in Ukrainian].
- Deklaratsiia pro prava invalidiv [Disability Rights Declaration]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117 [in Ukrainian].
- Dixon, Sh. (2005) Inclusion - Not Segregation or Integration Is Where a Student
- International Standard Classification of Education (ISCED 2011): UNESCO Institute for Statistics*. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-20011-en.pdf>
- Kolupaieva, A. A. (2009). *Inklyuzyivna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and perspectives]*. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].
- Konstitutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]*. (1996). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> [in Ukrainian].
- Konventsiiia pro prava dytyny [Convention on the Rights of the Child]*. (1989). Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 [in Ukrainian].
- Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]*. (2006). Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].
- National Council for Special Education Children with Special Educational Needs*. Retrieved from <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf>
- Pro aktyvizatsiiu roboty shchodo zabezpechennia prav liudei z invalidnistiu [On stepping up work to ensure the rights of people with disabilities]*. № 678. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/678/2015> [in Ukrainian].
- Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity Ukrainy na period do 2021 [About the National Strategy for the Development of Education of Ukraine for the period up to 2021]*. № 344/2013. (2013). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
- Pro okhoronu dytynstva [About the protection of childhood]*. № 2745-VIII. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> [in Ukrainian].
- Pro osvitu [About education]*. № 1060-XII. (1991). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [in Ukrainian].
- Pro osvitu [About education]*. № 2145-VIII. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Pro pozashkilnu osvitu [About out-of-school education]*. № 2704-VIII. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> [in Ukrainian].
- Pro stvorennia umov shchodo zabezpechennia prava na osvitu osib z invalidnistiu [On creating conditions for ensuring the right to education of persons with disabilities]*. № 691. (2005). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0691290-05> [in Ukrainian].
- Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo dostupu osibz osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh [On Amendments to Some Laws of Ukraine on Access to Educational Services for People with Special Educational Needs]*. № 2541-VIII. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19> [in Ukrainian].
- Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchyykh aktiv Ukrainy [On Amendments to Some Legislative Acts of Ukraine]*. № 2449-VIII. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inklyuzyivnoho navchannia [On approval of the Concept of development of inclusive learning]*. № 912. (2010). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannia> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inklyuzyivnoho navchannia uzahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [On Approval of the Order of the Organization of Inclusive Learning in General Educational Institutions]*. № 872. (2011). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-n> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Poriadku zarahuvannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do spetsialnykh zakladiv osvity, yikh vidrakhuvannia, perevedennia do inshoho zakladu osvity [On approval of the Procedure for enrollment of persons with special educational needs into special educational institutions, their deduction, transfer to another educational institution]*. № 831. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18> [in Ukrainian].
- Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [The Salamanca Declaration and Framework for Action on the Education of Persons with Special Educational Needs]*. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 [in Ukrainian].
- Vsesvitnia deklaratsiia pro zabezpechennia vyzhyvannia, zakhystu ta rozvytku ditei with Special Needs Belongs. Journal of Educational Thought*, 39(1), 33-53.
- Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Universal Declaration of Human Rights]*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 [in Ukrainian].

ALLA KOBOBEL

Place of work: Poltava Oblast Poltava, public/central

Country: Ukraine

Email: allica5allica@gmail.com

OLENA ILCHENKO

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: ilchenko.olena@gmail.com

LEGISLATIVE PROVISION OF THE STATE POLICY OF UKRAINE REGARDING THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EDUCATION INSTITUTIONS

The article deals with the legislative provision of the integration of children with special educational needs into the general educational space. The definitions of "children with special needs" and "children with special educational needs" are compared. The need to use the concept of "children with special educational needs" in a broader sense is encompassed, which includes all students whose educational needs go beyond the generally accepted norm.

Keywords: legislative provision; children with special needs; children with special educational needs; inclusive education; education; general secondary and extracurricular institutions.

Одержано 03.09.2019

УДК: 2-472:2-523.6]:930.1(47+57)"1920/1991"
 DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196673>

ВІТАЛІЙ МІРОШНИЧЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1523-9650>

(м. Полтава)

Place of work: *Poltava Institute of Business «ISTU»*

Country: *Ukraine*

Email: rpl.miro@gmail.com

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПОЛТАВСЬКОГО ІНО І. Я. ЧАЛЕНКА

Дослідження історії педагогічної думки в Україні продовжують відроджувати із небуття забути імена своїх попередників. За роки незалежності так вийшли із забуття педагога М. Куліш, В. Науменко, Д. Неплій та інші. Ім'я професора І. Чаленка теж належить до цієї когорти.

Дана публікація є першим комплексним науковим дослідженням педагогічного спадку І. Чаленка на теренах України за останні десять років. Автор аналізує наукові праці дослідника, які хронологічно належать дореволюційному періоду, а також нечисленні статті радянської доби, вказуючи на те, що сам І. Чаленко не зрікається своїх теорій, а навпаки намагається їх адаптувати і в умовах побудови радянської так званої «масової школи».

Особлива увага автором звертається на характеристику І. Чаленком виділених ним самим двох універсальних психологічних типів особистості: розумово-інтелектуального та серцево-вольового. Автор припускає, що особливості формування особистості, які наводить І. Чаленко були використані ним і в процесі складання професіограми педагога радянської школи.

У доробку акцентується увага на ідеї І. Я. Чаленка про наявність у педагога такої важливої риси, як повага до дітей, а особливо повага до їх поглядів, думок і переконань. На думку викладача, в учнях необхідно уміти розгледіти органічну особистість, яку неможна «ламати» тільки через те, що її система морально-етичних координат розбігається із системою поглядів наставника. Педагог, насамкінець, теж може помилятися. Але донесення до учня вірної позиції, може мати місце лише за умови, що учитель уміє переконувати і аргументовано наставляти.

Автор переконаний, що творча спадщина професора Івана Чаленка може бути перспективною темою для подальших досліджень в царині педагогіки, етики та історії античної філософської традиції.

Ключові слова: мораль; етика; розумово-інтелектуальний тип; серцево-вольовий тип; формування особистості; емпатія; виховання; чесноти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Полтавський вчительський інститут від моменту свого заснування був місцем, де концентрувалася інтелектуальна еліта цілого регіону. У різний час тут працювали такі мислителі та педагоги як Д. Багалій, І. Сумцов, А. Макаренко, Г. Ващенко, І. Рибаків та інші. Не останнє місце у цьому переліку має займати і професор І. Я. Чаленко (1873-1937 рр.). Хоча його постать та науково-педагогічна діяльність і по сьогодні залишається маловідомою і малодослідженою. Деякою мірою цьому посприяла його проукраїнськість, яка яскраво проявилася у часи Центральної Ради, що призвело до подальших переслідувань як з боку денікінської контррозвідки (1919 р.), так і в роки більшовицького терору. Тут необхідно зазначити, що у радянські часи І. Чаленку якимось дивом все ж вдавалося уникати арештів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Починаючи з кінця 90-х років ХХ століття з'являється кілька публікацій енциклопедичного характеру про життя І. Я. Чаленка. Вони вийшли завдяки науковим розвідкам О. Білоуська, Т. Пустовіта, А. Гавриленка, О. Ротача. У цей самий час ім'я І. Чаленка стало предметом дослідження істориків античної філософії та богослів'я А. Дунаєва, М. Салімгарєєва, М. Шахновича; педагогічні аспекти діяльності професора І. Я. Чаленка побіжно згадуються у дослідженнях Л. Дровозюк, Б. Гола, О. Єрмака, Н. Гузія.

Метою публікації є дослідження наукового спадку викладача Полтавського інституту народної освіти І. Я. Чаленка та аналіз основних морально-етичних аспектів його педагогічної концепції.

Виклад основного матеріалу. Корінь педагогічного процесу І. Я. Чаленко вбачає у принципах християнської етики, яку він традиційно для свого часу різко відділяє від концептів античної філософії. Природньо, що працюючи у напрямку досліджень цих двох сфер, науковець задається питанням про характер тих взаємодій, які звичайно мали місце між християнством з одного боку та греко-римською філософією з іншого. Це при тому, що для нього внутрішня сила християнства не викликає жодних сумнівів (Чаленко, 1913а, с. 945).

Християнський контекст асоціюється у І. Чаленка з проблемою еліти і пройти повз це питання він не може, адже воно впливає саме з педагогічної проблематики. А у кінці ХІХ – на початку ХХ століть ця тема вважається чи не найгострішою. І. Чаленко розглядає його через призму сучасної йому інтелігенції. Саме через таку алегорію він аналізує грецьких і римських філософів, безперечно найосвіченіших людей свого часу. І розглядає він їх під досить специфічним для ХХ століття кутом зору констатуючи, що «інтелігенція, як відомо, далеко не завжди є точним і повним виразником самих основ світогляду і настроїв свого народу» (Чаленко, 1913а, с. 947). Одночасно, дослідник апелює до тези про походження християнства із самих низів єврейського суспільства, протиставляючи таким чином «народне християнство» та «інтелігентську греко-римську філософію».

Розуміння основних принципів формування і виховання особистості, як їх викладав І. Я. Чаленко, загалом неможливе без аналізу його універсальних морально-психологічних типів людини. У даному випадку важливо усвідомлювати, що І. Чаленко намагався перенести основну увагу із сфери етичного, абстрактного, до сфери більш конкретної внутрішньо-психічної, яка аж ніяк не вичерпується систематизацією логічних понять, висновків та

суджень. Все різноманіття існуючих на той час психологічних типів та темпераментів полтавський дослідник схильний об'єднати у два загальних типи: розсудливо-інтелектуальний і серцево-вольовий, як пише сам автор: «залежно від того, яка з основних внутрішніх домінант людини у даному випадку буде головною, будемо мати визначальний характер прагнень і настроїв особистості у її ставленні до себе, суспільства і світу вцілому» (Чаленко, 1912, с. 719). Особливо він наголошував на тому, що ці типи є діаметрально протилежні один до одного.

Звичайно, що такий узагальнений підхід не залишився без уваги критиків. І один із опонентів І. Я. Чаленка – професор С. Зарін, відразу вказав на те, що «тези автора потребують серйозних аргументацій і суттєвих обмежень, а у такому занадто категоричному вигляді можуть бути навіть не зовсім правильні» (Чаленко, 1913b, с. 1477-1478). Але І. Чаленко все ж зміг захистити і розвинути власну позицію і відстояти її основні положення. Так, на думку вченого, найсуттєвішим чинником, який відрізняє розсудливо-інтелектуальний тип від серцево-вольового є переважання пасивності у першому типі. І. Чаленко схиляється до того, що особистість для якої характерна серцево-вольова класифікація активніше відчуває і реагує на тиск зовнішнього середовища. У той час як представники розсудливо-інтелектуального типу схильні самих себе і світ навколо себе сприймати безпристрасно, як такий собі нейтральний об'єкт пізнання (Чаленко, 1912, с. 721). У цьому він вбачає досить характерний негативний чинник. Адже саме цей тип особистості, у своїй еволюційності рухається у напрямку відвертого заперечення моральності. Власне І. Чаленко має на увазі аморалізм, але не в якості спотворення усталених понять про суспільні цінності, а пряме заперечення моральності, її принципове неприймання, що знаходиться на одній шальці терезів з самозапереченням. Така авторська позиція дещо схожа із ніцшеанським імморалізмом, що позначає протистояння моралі як шкідливій ілюзії (Ніцше, 1993), що для першої чверті ХХ століття і не дивно, враховуючи популярність ніцшевських праць в Російській імперії.

Визначаючи і характеризуючи два психологічних типи, І. Чаленко по суті позначає вектор, у напрямку якого рухатиметься процес формування особистості. Тому важливими безперечно є ті риси, які ці психологічні типи зливають, але ще важливіше – як вони відрізнятимуться один від одного. І у цій площині точок відштовхування значно більше. Найважливішим пунктом сам дослідник визначає розуміння кінцевої мети виховного процесу і методів досягнення цієї мети. Розгортаючи цю тему, І. Чаленко говорить не стільки про сам процес, а здебільшого про негативні чинники його зворотного боку. Тобто про односторонній інтелектуалізм, натуралізм і автономізм, при чому у якості супутніх негативних чинників позначає безрелігійність та егоцентризм. Сам же егоцентризм містить у собі усі негативні наведені вище фактори і у науково-філософській сфері здатен проявлятися у вигляді крайнього суб'єктивізму, який еволюціонує у напрямку соліпсизму, дуже непопулярної течії на початку ХХ століття. У побутовій площині егоцентризм набуває видимих рис егоїзму з його різновидами такими як евідемонізм, утилітаризм та гедонізм (Чаленко, 1912), що у значно ширшому контексті призводить до формування відчуженого та усамітненого індивіда. Така духовна самотність у розумінні І. Я. Чаленка є однією із характерних рис внутрішньої недосконалої особи

Прямою протилежністю цього психологічного типу виступає інший тип – серцево-вольовий, який переносить основний духовно-виховний контекст зі сфери власної самовідчуженості, особистої замкненості у коло його зовнішньо соціальних стосунків. Можна говорити навіть про те, що такий тип особистості глибоко занурюється в вир життя, а не просто споглядає за ним досліджуючи і аналізуючи.

Так само радикально розсудливо-інтелектуальний і серцево-вольовий типи розходяться між собою і у розумінні сутності поняття чесноти, яке являє собою оболонку усього педагогічного процесу. Особливо того, яким шляхом і за допомогою яких засобів вони будуть формуватися та реалізовуватися. Для самого себе І. Чаленко залишає це питання відкритим, адже воно дуже тісно перекликається із тематикою совісті і не може бути вирішено однозначно (Чаленко, 1912, с. 739-740). Важливо і те, що шлях виховання особистості, її формування завжди здійснюється поступово, адже вимагає від усіх його учасників надзвичайних зусиль, навіть жертв та страждань. І для І. Чаленка це не просто набір пафосних висловлювань. Він не відмовляється від своїх переконань, ні перед загрозою смерті у застінках денікінської контррозвідки, ні за тоталітарного більшовицького терору. Більше того, навіть викладає свою професіограму справжнього учителя, учителя-професіонала, який за будь-яких умов може залишатися самим собою.

Найважливішою рисою такого фахівця сам І. Чаленко визначає об'єктивність та справедливість, які досягаються внутрішньо. Цьому неможливо навчитися. Такі риси даються людині від народження, але саме завдяки об'єктивно-справедливому ставленню до учнів наставник не розділяє їх за соціальною приналежністю, національністю тощо; на його діяльність не впливає особиста симпатія чи антипатія (Чаленко, 1929, с. 128-129). У такому форматі важливою буде і риса, яку І. Чаленко називає «товариський талант учителя», що означає здатність формувати у дітей відчуття товариських стосунків з педагогом, при цьому тримати відстань між ними у такий спосіб, що не втрачається відчуття авторитетності у самого учителя.

І тут у пригоді стануть тактовність, елементарна людська лагідність та щирість у відносинах. Дослідник розумів, що діти особливо тонко відчують фальшивість у поведінці педагога, особливо коли він дозволяє собі «навчати моральних і етичних правил», але одночасно ігнорує їх сам.

Особливе місце у педагогічних поглядах І. Чаленка займає емпатія, благородна риса «аристократів духу», а фактично здатність розуміти і співпереживати, відчувати на рівні підсвідомого психічний стан дитини. Це ще й яскраво виражене відчуття причетності наставника до перемог учня, а головне спільне переживання його перемог і негараздів, поразок і удач. Для І. Я. Чаленка такі почуття і здібності у педагога належать до характерних ознак справжнього учителя, що обов'язково призведе до налагодження з дітьми самих щирих стосунків. До того ж, емпатія налаштовує позитивні міжособистісні взаємовідносини саме через призму внутрішніх якостей людей.

Фактично мова ведеться про наявність у педагога такої важливої риси як повага до дітей, а особливо повага до їх поглядів, думок і переконань. На думку І. Чаленка в учнях необхідно уміти розглядіти органічну особистість, яку неможна «ламати» тільки через те, що її система морально-етичних координат розбігається із системою поглядів наставника. Педагог, кінець кінцем, теж може помилятися (*Errare humanum est*). Але донесення до учня вірної позиції, може мати місце лише за умови, що учитель уміє переконувати і аргументовано наставляти (Чаленко, 1929, с. 136).

Багатогранно у педагогічному процесі мають проявлятися і організаторські здібності учителя. І у цьому напрямку не повинно бути місця для диктаторських методів і форм керування колективом. Тим паче дитячим. Педагог повинен орієнтуватися на підтримання дисципліни у дитячих колективах, але сама дисципліна повинна ґрунтуватися на двох чинниках:

- моральний авторитет учителя;
- взаємоповага учнів та учителя.

Ці складові успішно працюють, коли внутрішній стан учителя характеризується через спокій. І. Чаленко вказує на те, що настрій педагога, принаймні зовнішньо, має бути «постійно рівним», але переважно «спокійно-веселим» та спокійно-бадьорим (Чаленко, 1929, с. 138). Такі властивості допоможуть учителю гармонійно організувати і навчальний процес, і дозвілля, яке теж має проходити з користю.

У пригоді для наставника тут може стати розуміння фізіології та гігієни розумової праці, що передбачає запобігання формуванню перевтоми та її наслідків. Дослідник розуміє, що несумлінне навчання так само як і перевантаженість навчальним матеріалом сприяє тимчасовому зниженню працездатності, а отже більше шкодить дитині, аніж приносить користі. Тому, І. Чаленко переконаний, що коли педагог під час спілкування з дітьми усміхнений, оптимістичний, чітко говорить і емоційно викладає матеріал, він враховує індивідуальні особливості учнів, то такі колективи завжди будуть зберігати високу працездатність. Не останнє місце у цьому процесі займає і планування учителем своєї роботи, яка повинна базуватися на відповідних «педагогічних вимірюваннях».

Висновок. Як бачимо, основні принципи педагогічної діяльності, у тому як їх бачив професор І. Я. Чаленко, були достатньо прогресивними для свого часу, а деякі положення залишаються актуальними і по сьогодні. Він рухався у одному напрямку із визнаними авторитетами у царині педагогіки А. Макаренком, І. Рибаківим, Г. Ващенком та іншими. Вирізнені І. Чаленком психологічні типи особистості – розумово-інтелектуальний та серцево-вольовий – практично вписалися як у дореволюційну систему шкільної підготовки, так і знайшли своє застосування у визначенні характерних рис наставника для масової школи у радянській шкільній освіті.

Творча спадщина професора І. Я. Чаленка сьогодні ще чекає на своїх дослідників. Його праці ще не перевидувалися в Україні, а це, у свою чергу, складає перспективу для подальших наукових розробок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Год Б. В., Єрмак О. П. Заклади вищої педагогічної освіти в Полтаві у 1918–1933 рр. *Історична пам'ять*. 2010. № 2. С. 104–118.
- Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Київ : Основи, 1993. 289 с.
- Чаленко І. Я. Ближайшие задачи христианской апологетики при исследовании вопроса об историческом происхождении христианства и христианской морали. *Христианское чтение*. 1913а. № 7/8. С. 944–954.
- Чаленко І. Я. К вопросу об отношении этики античных философов к христианской. *Христианское чтение*. 1913б. № 12. С. 1471–1486.
- Чаленко І. Я. Основные черты морально-психологического типа христианина по новозаветному учению. *Христианское чтение*. 1912. № 6. С. 717–741.
- Чаленко І. Я. До професіограми педагога радянської масової трудової школи. *Шлях освіти*. 1929. № 4. С. 127–142.

REFERENCES

- Chalenko, I. Ja. (1912). Osnovnye cherty moral'no-psihologicheskogo tipa hristianina po novozavetnomu uchenie [The main features of the moral-psychological type of a Christian according to the New Testament teaching]. *Hristianskoe chtenie [Christian reading]*, 6, 717-741 [in Russian].
- Chalenko, I. Ja. (1913a). Blizhaishie zadachi khristianskoi apologetiki pri issledovanii voprosa ob istoricheskom proiskhozhdenii khristianstva i khristianskoi morali [Immediate tasks of Christian apologetics in the study of the historical origin of Christianity and Christian morality]. *Hristianskoe chtenie [Christian reading]*, 7/8, 944-954 [in Russian].
- Chalenko, I. Ja. (1913b). K voprosu ob otnoshenii jetiki antichnyh filosofov k hristianskoj [On the attitude of the ethics of ancient philosophers to Christian]. *Hristianskoe chtenie [Christian reading]*, 12, 1471-1486 [in Russian].
- Chalenko, I. Ja. (1929). Do profesiohramy pedahoha radianskoi masovoi trudovoi shkoly [To the profession of a teacher of the Soviet mass labor school]. *Shliakh osvity [The path of education]*, 4, 127-142 [in Ukrainian].
- Hod, B. V., & Yermak, O. P. (2010). Zaklady vyshchoi pedahohichnoi osvity v Poltavi u 1918–1933 rr. [Institutions of Higher Teacher Education in Poltava in 1918-1933.]. *Historical Memory*, 2, 104-118 [in Ukrainian].
- Nitsshe, F. (1993). *Tak kazav Zarathustra [So said Zarathustra]*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

VITALII MIROSHNICHENKO

Place of work: Poltava Institute of Business «ISTU»

Country: Ukraine

Email: rpl.miro@gmail.com

THE MORAL-ETHICAL ASPECTS OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF POLTAVA INE I. YA. CHALENKO

Studies of the history of pedagogical thought in Ukraine continue to revive the forgotten names of their predecessors. During the years of independence, teachers M. Kulish, V. Naumenko, D. Nepley, and others became oblivious. Professor I. Chalenko's name also belongs to an outstanding one.

This publication is the first comprehensive scientific study of I. Chalenko's pedagogical heritage in Ukraine over the last ten years. The author analyzes the scholarly works of the researcher, which are chronologically belonging to the pre-revolutionary period, as well as a few articles of the Soviet era, pointing out that I. Chalenko himself does not renounce his theories, but rather tries to adapt them in the conditions of construction of the so-called "mass school".

The author draws particular attention to I. Chalenko's characterization of the two universal psychological types of personality distinguished by him: mental-intellectual and cardiovascular. The author assumes that the peculiarities of personality formation cited by I. Chalenko were also used by him in the process of drawing up a professional school teacher of a Soviet school.

The work focuses on I. Ya. Chalenko's ideas about the teacher having such an important trait as respect for children, and especially respect for their views, thoughts and beliefs. According to the teacher, students need to be able to see an organic personality, which is impossible to "break" only because its system of moral and ethical coordinates diverges from the system of views of the mentor. The teacher, after all, may be wrong too. But communicating the right position to the student can only take place if the teacher is able to persuade and reasonably instruct.

The author is convinced that the creative heritage of Professor Ivan Chalenko can be a promising topic for further research in the field of pedagogy, ethics and history of the ancient philosophical tradition.

Keywords: morality; ethics; mental-intellectual type; cardiovascular type; personality formation; empathy; education; virtues.
Одержано 02.09.2019

УДК 821.161.2.0(092)(477.53)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196675>

ВІКТОРІЯ ОПАНАСЕНКО

ORCID: 0000-0002-2490-8625

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: viktoriia.opanasenko@ukr.net

ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ П. К. ЗАГАЙКА НА ПОЛТАВЩИНІ

Стаття присвячена висвітленню змісту громадсько-просвітницької діяльності видатного вітчизняного педагога, ученого-філолога, літературознавця, яскравої постаті української свідомої інтелігенції, колишнього завідувача кафедри української літератури Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка Петра Кузьмича Загайка (1928 – 2013).

Активну громадсько-просвітницьку діяльність педагог здійснював у другій половині ХХ століття на Полтавщині. Поєднуючи активну викладацьку, науково-дослідну і громадсько-просвітницьку діяльність, П. К. Загайко сприяв піднесенню рівня української освіти, науки, мистецтва, культури, а також утвердженню української національної ідеї.

У Полтаві Петро Кузьмич сприяв поширенню української мови, розвитку літературознавства та краєзнавства; популяризував творчість письменників Полтавщини; читав лекції для вчителів і населення; брав участь в організації та проведенні урочистих заходів з нагоди святкування річниць з дня народження видатних письменників і відкриття пам'яток; співпрацював з Полтавським обласним об'єднанням Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка.

Здійснюючи педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність, П. К. Загайко встановив і підтримував міцні зв'язки з відомими діячами науки і культури України: Михайлом Возняком, Дмитром Павличком, Степаном Пінчуком, Дмитром Молякевичем, Миколою Зеровим, Юрієм Сливкою, Романом Іваничуком, Григорієм і Григором Тютюнниками, Євгеном Сверстюком, Петром Ротачем та іншими.

Встановлено, що П. К. Загайко широко популяризував творчість письменників Полтавщини: Григора Тютюнника, Івана Котляревського, Остапа Вишні, Оксани Іваненко, Григорія Сковороди, Панаса Мирного, Леоніда Глібова, Євгена Гребінки, Пилипа Капельгородського, Олени Пчілки, Володимира Самійленка, Михайла Драгоманова, Миколи Зерова й інших. Петро Кузьмич також є автором рецензій на твори Олеса Гончара, Феодосія Рогового, Бориса Левіна та інших письменників.

Ключові слова: Петро Кузьмич Загайко; Полтавщина; громадсько-просвітницька діяльність; українська література; краєзнавство.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. в українській педагогічній науці відбувається процес пізнання минулого українського народу та його найяскравіших постатей. Протягом останніх трьох десятиліть здійснено багато досліджень, які підняли завісу над дійсністю минулого. Зокрема, здійснюється реабілітація видатних діячів науки та культури минулого століття.

Історико-педагогічні дослідження сьогодні відіграють дедалі вагомішу роль у процесі розбудови системи освіти. Вивчення спадщини педагогів минулого є закономірним, оскільки аналіз педагогічних поглядів персоналії дає змогу осмислити загальну картину історико-педагогічного процесу в Україні як цілісного багатогранного явища.

Одне з провідних місць в історико-педагогічних дослідженнях посідає творча спадщина освітніх діячів, які розвивали й оберігали українську мову і культуру, а також взяли найактивнішу участь у становленні національної системи освіти України. До таких постатей належить і видатний педагог, учений-філолог, лі-

тературознавець, яскрава постать української національно свідомої інтелігенції Петро Кузьмич Загайко (1928 – 2013). Ця видатна особистість залишила цінну науково-літературознавчу, педагогічну та просвітницьку спадщину, яка впливала і продовжує впливати на покоління свідомих українців.

Аналіз основних досліджень і публікацій. П. К. Загайко залишив помітний слід в науково-літературознавчому, громадсько-культурному та педагогічному житті Полтавщини, однак його педагогічна спадщина та громадсько-просвітницька діяльність досі залишаються недостатньо вивченими. Окремі аспекти педагогічної та літературознавчої діяльності вченого висвітлювали Г. Білик, В. Мелешко, Г. Радько, М. Степаненко.

Метою статті є висвітлення змісту громадсько-просвітницької діяльності Петра Кузьмича Загайка на Полтавщині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Яскравий представник української науково-педагогічної інтелігенції Полтавщини другої половини ХХ століття Петро Кузьмич Загайко народився 13 липня 1928 р. в с. Підлісне (з 1991 р. – с. Зіболки) Нестеровського району Львівської області у сім'ї селян-патріотів України. Із 1935 по 1944 рр. навчався у Підліснянській семирічній школі (Загайко, 2003). Із 1945 р. – у Нестеровській середній школі, після закінчення якої майбутній педагог вступив на українське відділення філологічного факультету Львівського державного університету імені Івана Франка. Закінчивши у 1952 р. з відзнакою університет, П. К. Загайка було прийнято на посаду вчителя у школу с. Богданівки Підволочиського району Тернопільської області. У грудні того ж року його було зараховано до аспірантури Інституту суспільних наук АН УРСР за спеціальністю «Давня українська література».

3 грудня 1955 р. Петро Кузьмич працював на посаді викладача кафедри української літератури Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, де викладав курс української літератури і керував гуртком виразного читання. У 1967 р. він очолив літературну студію «Заспів» і став членом художньої ради інституту (*Літературна студія «Заспів»*, 2000). Того ж року захистив кандидатську дисертацію на тему «Ідейно-художні особливості української поемічної літератури кінця XVI – початку XVII століть», після чого йому було присуджено вчений ступінь кандидата філологічних наук (*Звіти про роботу*, 1968, арк. 76). У серпні 1970 р. педагога переведено на посаду доцента, а в липні 1979 р. – на посаду завідувача кафедри української літератури. У 1982 р. П. К. Загайка нагороджено значком «Відмінник просвіти СРСР» та медаллю «Ветеран праці»; три роки по тому – медаллю А. С. Макаренка. У 1991 р., у зв'язку з досягненням пенсійного віку, його було переведено на посаду доцента. У лютому 1997 р. педагог звільнився з посади доцента кафедри української літератури. 22 серпня 2013 р. Петро Кузьмич відійшов у засвіт.

Протягом життя П. К. Загайко здійснював багатогранну науково-педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність. Він активно включався в усі сфери наукового пізнання, які стосувалися піднесення рівня української освіти, науки, мистецтва і культури. Учений завжди намагався донести до народу власні думки щодо поліпшення процесів здобуття знань, накопичення життєвого досвіду, формування національної свідомості, забезпечення професійного росту фахівців тощо. Петро Кузьмич ніколи не залишався осторонь подій, які розгорталися в руслі національного та суспільного відродження українського народу.

Активну громадсько-просвітницьку діяльність педагог здійснював у другій половині ХХ століття на Полтавщині. За його словами, саме Полтава була центром історичного й літературного краєзнавства. Тут завжди були живими національно-культурні традиції і навіть повітря корелювало з характером народу, з його духовністю.

У Полтаві Петро Кузьмич сприяв поширенню української мови, розвитку літературознавства та краєзнавства; популяризував творчість письменників Полтавщини; читав лекції для вчителів і населення; брав участь в організації та проведенні урочистих заходів з нагоди святкування річниць з дня народження видатних письменників, відкриття пам'ятників; співпрацював з Полтавським обласним об'єднанням Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка.

Здійснюючи педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність, П. К. Загайко встановив і підтримував міцні зв'язки з відомими діячами науки і культури України. Серед них – видатні науковці, письменники, літературознавці, журналісти, історики та краєзнавці, зокрема Михайло Возняк, Дмитро Павличко, Степан Пінчук, Дмитро Молякевич, Микола Зеров, Юрій Сливка, Роман Іваничук, Григорій і Григір Тютюнники, Євген Сверстюк, Петро Ротач та інші. Свого часу у Полтаві знайомство Петра Кузьмича з Дмитром Павличком стало своєрідною «візитівкою» для молодого викладача. За його спогадами, Петро Костьович Падалка, який очолював кафедру української літератури, почувши, що Петро Кузьмич навчався разом з Д. Павличком, почав водити молодого викладача в усі студентські групи, «рекламувати» як близького приятеля поета (Загайко, 2003).

П. К. Загайко понад усе любив українську мову та літературу, тому завжди активно сприяв їхньому поширенню та розвитку. За спогадами вченого, літературою він цікавився з дитинства. Уже тоді неабиякий вплив на формування його світогляду та життєвих орієнтирів чинила українська література: «Кобзар» Т. Г. Шевченка, «Холодний яр» Ю. Горліса-Горського та історичні повісті А. Чайковського стали тими потужними чинниками, які вплинули на розвиток стійких національних переконань майбутнього науковця. Подальшому розвитку національного світобачення та літературних смаків студента-філолога сприяла винятково багата бібліотека кафедри української літератури Львівського національного університету (Загайко, 2003). Любов до художнього слова та глибока обізнаність з творчістю вітчизняних письменників знайшли своє відображення в активній літературознавчій і громадсько-просвітницькій діяльності педагога.

Прибувши на Полтавщину, Петро Кузьмич широко популяризував творчість місцевих письменників: Григора Тютюнника, Івана Котляревського, Остапа Вишні, Оксани Іваненко, Григорія Сковороди, Панаса Мирного, Леоніда Глібова, Євгена Гребінки, Пилипа Капельгородського, Володимира Самійленка, Михайла

Драгоманова, Миколи Зерова й інших. Він неодноразово виступав перед учителями і населенням міста та області, читав лекції про творчість видатних вітчизняних письменників. Лекції та промови Петра Кузьмича пробуджували національну свідомість кожного слухача, прививали любов до українського художнього слова. «Прочитано тисячі лекцій, а ніколи не було відчуття тягlosti часу, наче одна хоч на кожній кипіли емоції, звучав сміх, стискалося серце і навіть лилися сльози», – згадував він. (Загайко, 2003, с. 9).

Учений є автором монографій «Українські письменники-полемісти кінця XVI – початку XVII ст.», «Вивчення творчості Юрія Федьковича», «Полтавські дороги Кобзаря», численних літературознавчих статей про творчість письменників XIX та XX ст., а також рецензій на твори Олесея Гончара, Феодосія Рогового, Бориса Левіна й інших письменників.

П. К. Загайкові також належить ідея створення літературної студії «Заспів», яка існує на факультеті філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з початку 1960-х рр. Саме Петро Кузьмич запропонував і таку назву для цієї студії. За спогадами сучасників, на початку 1960-х рр. серед студентів філологічного факультету була популярна збірка Василя Чумака «Червоний заспів», видання якої стало можливим на хвилі національного культурного піднесення «хрущовської відлиги». Романтичний образ поета-борця, котрий загинув, тільки стаючи на крило оригінальної творчості, приваблював обдарованих студентів, а сама книга асоціювалася з демократичними змінами в суспільстві. Тому назва, запропонована Петром Кузьмичем, прижилася (*Літературна студія «Заспів»*, 2000). Свого часу учасниками студії були відомі письменники, учителі, журналісти – Б. Чіп, М. Булах, Б. Тарасенко, Г. Кошкалда, Л. Овдієнко, В. Капелюха, І. Циган, Н. Близнюченко (Степаненко, 1994).

Початок 1990-х рр. поклав початок співпраці П. К. Загайка з місцевим осередком Товариства української мови імені Тараса Шевченка, яке згодом перейменували на Полтавське обласне об'єднання Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка.

За спогадами Петра Кузьмича, його батько, Загайко Кузьма Дем'янович, очолював «Просвіту» імені Івана Франка на Галичині, активно протидіяв політиці колонізації та проводив просвітницьку роботу серед односельців. У сім'ї прививалися любов до Батьківщини та відчуття єдиної України, глибоко шанувалися національно-визвольні змагання народу (Загайко, 2003). Тому Петро Кузьмич охоче продовжив справу, розпочату Кузьмою Дем'яновичем.

Під час співпраці з Полтавським обласним об'єднанням Всеукраїнського товариства «Просвіта» П. К. Загайко неодноразово брав участь у проведенні урочистих заходів, читав лекції для населення міста, підтримував різноманітні ініціативи об'єднання. Так, наприклад, Петро Кузьмич ініціював створення путівника по експозиції музею І. Котляревського, щоб ознайомлювати з музеєм тих, хто не має змоги потрапити до нього особисто.

Одного разу, за спогадами сучасників, учений разом з іншими просвітянами брав участь у зборі підписів населення з метою перейменування деяких вулиць міста, що мали радянські назви, зокрема вулиці Фрунзе. Згодом до цієї ініціативи приєднався і Дмитро Павличко. «У Полтаві має бути вулиця Мазепа, вулиця Петлюри. У Полтаві мають бути головні вулиці Котляревського, Панаса Мирного і взагалі тих людей, які цю Полтаву завжди несли, яка була серцем і є серцем України», – говорив поет (Павличко, 2003, с. 4). Хоча досягти цієї мети вдалося лише майже два десятиліття потому, сьогодні ми маємо Європейську вулицю (*Про перейменування топонімічних назв*, 2016).

П. К. Загайкові також належить ідея створення обласного Клубу полтавської інтелігенції, в якому він погодився головувати (Луговий, 2003). Метою створення цієї громадської організації, передовсім, було об'єднання колег, знайомих і вихованців Петра Кузьмича, які працювали і продовжують працювати мало не в кожній школі Полтавщини, аби мати змогу частіше зустрічатися у широкому колі однодумців, спілкуватися, ділитися своїми ідеями, сприяти подальшому розвитку вітчизняної культури.

Видатний учений здійснював активну громадсько-просвітницьку діяльність на Полтавщині як під час педагогічної діяльності у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка, так і після виходу на пенсію. Після звільнення з інституту, Петро Кузьмич продовжував співпрацю з Полтавським обласним об'єднанням Всеукраїнського товариства «Просвіта», виступав на урочистих заходах, здійснював редакторську діяльність, популяризував кращі твори вітчизняних письменників, прививав любов до літератури молодому поколінню українців.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, активна громадсько-просвітницька діяльність Петра Кузьмича Загайка на Полтавщині охоплює другу половину XX століття. У Полтаві вчений сприяв поширенню української мови, розвитку літературознавства та краєзнавства; популяризував творчість письменників Полтавщини; читав лекції для вчителів і населення міста й області; брав участь в організації та проведенні урочистих заходів з нагоди святкування річниць з дня народження видатних письменників і відкриття пам'ятників; співпрацював з Полтавським обласним об'єднанням Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок вважаємо вивчення змісту громадської діяльності П. К. Загайка на Галичині, взаємин П. К. Загайка з українськими письменниками-шістдесятниками та відомими вітчизняними громадськими діячами. Особливої уваги заслуговують вітчизняні громадські організації, з якими співпрацював педагог.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Загайко П. К. З думою про Україну. *Загайко Петро Кузьмич. Педагог. Літературознавець. Громадський діяч*. Полтава : АСМІ, 2003. С. 4–9.
- Звіти про роботу кафедр і факультетів інституту за 1967 – 1968 н.р. *ДАПО*. Ф. 1507. Оп. 1. Спр. 1112. 175 арк.

- Літературна студія «Заспів» філологічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. *Рідний край*. 2000. № 2(3). С. 7–10.
- Луговий О. Загайко і Павличко зустрілися. *Полтавська думка*. 2003. № 29. С. 1,4.
- Павличко Д. Може, в Полтаві знайдеться мер, який зрозуміє, що вулиця Фрунзе – це не полтавська вулиця. *Полтавська думка*. 2003. №1-7. С. 4.
- Про перейменування топонімічних назв, демонтаж меморіальних дощок та зображень комуністичної символіки у місті Полтаві : затв. Розпорядженням голови обласної державної адміністрації від 20 трав. 2016 р. № 207. URL: <http://www.adm-pl.gov.ua/docs/pro-pereyrenuvannya-toponimichnih-nazv-demontazh-memorialnih-doshchok-ta-zobrazhen-komunistichn>
- Степаненко М. І. Учені-філологи Полтавського педагогічного інституту. *Наукові записки: До 80-річчя Полтав. держ. пед. ін-ту*. / ред.: Я. Г. Вовк, Н. І. Козирод, П. К. Загайко. Полтава, 1994. С. 21–37.

REFERENCES

- Literaturna studiiia «Zaspiv» filolohichnoho fakultetu Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. G. Korolenka [Literary studio “Zaspiv” of philology department of Poltava V. G. Korolenko State Pedagogical University]. (2000). *Native Land*, 2, 7-10 [in Ukrainian].
- Luhovyi, O. (2003, 29). Zahaiko i Pavlychko zustrylisia [Zahaiko and Pavlychko have met]. *Poltavska dumka [Poltava Opinion]*, 29, p. 1, 4 [in Ukrainian].
- Pavlychko, D. (2003, Aug. 1-7). Mozhe, v Poltavi znaidetsia mer, yakyi zrozumiie, shcho vulytsia Frunze – tse ne poltavska vulytsia [Maybe, there will be a mayor in Poltava who will understand that Frunze Street is not Poltava street]. (2003). *Poltavska dumka [Poltava Opinion]*, p. 4 [in Ukrainian].
- Pro pereimenuvannia toponimichnykh nazv, demontazh memorialnykh doshchok ta zobrazhen komunistychnoi symvoliky u misti Poltavi: Poltavska oblasna derzhavna administratsiia [About renaming of toponymic names, dismantling of memorial tables and images of communist symbols in Poltava city: Poltava Regional State Administration]. (2016, May 20). Retrieved from <http://www.adm-pl.gov.ua/docs/pro-pereyrenuvannya-toponimichnih-nazv-demontazh-memorialnih-doshchok-ta-zobrazhen-komunistichn>.
- Stepanenko, M. I. (1994). Ucheni-filolohy Poltavskoho pedahohichnoho instytutu [Philologists of Poltava Pedagogical Institute]. In Ya. H. Vovk, & N. I. Kozyrood & P. K. Zahaiko (Eds.). *Naukovi zapysky : Do 80-richchia Poltav. derzh. ped. in-tu [Scientific Notes: To the 80th anniversary of Poltava State Pedagogical Institute]* (pp. 21-37). Poltava [in Ukrainian].
- Zahaiko, P. K. (2003). Z dumoiu pro Ukrainu. In H. I. Radko & H. M. Bilyk (Comps.), O. V. Kulyk (Ed.). *Zahaiko Petro Kuzmych. Pedahoh. Literaturoznave. Hromadskiy diiach [Zahaiko Petro Kuzmych. Teacher. Literary critic. Public figure]* (pp. 4-9). Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Zvity pro robotu kafedr i fakultetiv instytutu za 1967 – 1968 n.r. [Reports on work of chairs and departments of Institute in 1967-1968 AY]. (1968). DАPO. F. 1507. Op. 1. Spr. 1112. [in Ukrainian].

VIKTORIIA OPANASENKO

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: viktoriia.opanassenko@ukr.net

SOCIO-EDUCATIONAL ACTIVITY OF P. K. ZAHAIKO IN POLTAVA REGION

The article is devoted to elucidation of the essence of socio-educational activity of Ukrainian pedagogue, philologist, literary scholar, former head of department of Ukrainian literature of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University Petro Kuzmych Zahaiko (1928 – 2013).

It is established that socio-educational activity of P. K. Zahaiko in Poltava Region covered the whole second part of the 20th century. Through a combination of active scientific and socio-educational activities P. K. Zahaiko promoted the development of Ukrainian education, science and art as well as implantation of Ukrainian national idea.

In Poltava Region Petro Kuzmych Zahaiko promoted the spread of Ukrainian language, development of literature, literary criticism and ethnography; popularized the works by local writers; lectured for teachers and citizens; was involved in organization and holding celebrations of famous writers birthday anniversaries and unveiling of the monuments; cooperated with Poltava Regional Association Of All-Ukrainian Taras Shevchenko Community “Prosvita”.

Establishing socio-educational activity P. K. Zahaiko brought and maintained the relations with well-known Ukrainian scientific and cultural workers: Mykhailo Vozniak, Dmytro Pavlychko, Stepan Pinchuk, Dmytro Moliakievych, Mykola Zerov, Yuriy Slyvka, Roman Ivanychuk, Hryhorii and Hryhir Tiutiunnyk, Yevhen Sverstiuk, Petro Rotach and others.

P. K. Zahaiko popularized the works by Poltava writers Hryhir Tiutiunnyk, Ivan Kotliarevskiy, Ostap Vyshnia, Oksana Ivanenko, Hryhorii Skovoroda, Panas Myrnyi, Leonid Hlibov, Yevhen Hrebinka, Pylyp Kapelhorodskiy, Olena Pchilka, Volodymyr Samiilenko, Mykhailo Drahomanov, Mykola Zerov and others. As well, he was the author of reviews for the works by Oles Honchar, Feodosii Rohovyi, Borys Levin and other Ukrainian writers.

Key words: Petro Kuzmych Zahaiko; Poltava Region; socio-educational activity; Ukrainian literature; ethnography.

Одержано 04.09.2019

УДК 821.111 (415) – 1
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196676>

АЛІНА РЯБОКІНЬ

ORCID: 0000-0002-9204-4355

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: Alinarn93@ukr.net

РИМО-ІРЛАНДСЬКА ОСВІТНЯ ТРАДИЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

У статті проаналізовано навчальні підручники для початкових шкіл і гімназій різних типів, які знаходяться в бібліотеці Києво-Печерської Лаври. З'ясовано, що зміст підручників доводить ті положення нашого дослідження, що римо-ірландська вчена традиція мала місце в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть.

У полі дослідження автора статті знаходяться підручники з арифметики, які містять логічні та математичні задачі Алкуїна і його учнів, букварі та азбуки з методиками послідовного вивчення читання й правопису, загальнодоступні керівництва для початкового навчання за звуковим методом, що теж мали місце в початковій школі Каролінгського відродження. Окрім того, в статті розглядаються курси арифметики для повторення для початкових народних училищ (кінець XIX – початок XX ст.), посібники, що містили задачі й диктанти для вступників до класичних гімназій та університетів, підручники з риторики та вищого красномовства, грецької й латинської граматики, вказівники поточної педагогічної літератури кінця XIX століття.

Зважаючи на те, що на сьогоднішній день ще не було здійснено систематизованого аналізу навчальних видань для початкових шкіл, різних типів училищ і гімназій, а також авторських посібників, розроблених для самостійної підготовки майбутніх гімназистів і студентів університетів в означений нами період (кінець XIX – початку XX ст.), автор статті намагався здійснити такий аналіз та виявити в підручниках і посібниках ту складову, що визначена як римо-ірландська освітня традиція.

Підхід до вивчення граматики й літератури в науково-шкільних виданнях К. Говорова, А. Жданова, М. Зарницького, Ф. Кодуполо та ін. показує: по-перше, надання виняткового значення початковому вивченню мов, як це було в граматичних школах Каролінгської епохи; по-друге, фонетичний і морфологічний підхід до вивчення слова на початковому етапі вивчення граматики теж підтверджує попередній постулат. Риторика в означений нами період також посідала виняткове місце в системі навчання, достатньо проаналізувати підручники того часу (Н. Кошанський, М. Сперанський, О. Ешенбург) і правила її від Каролінгської епохи залишилися практично незмінними.

Ключові слова: римо-ірландська освітня традиція; школа; граMATика; метрика; арифметика; Каролінгське відродження; Україна.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Римо-ірландська вчена традиція, що спочатку втілювалася завдяки старанням Алкуїна Йоркського та його учнів на землях континентальної Європи наприкінці раннього Середньовіччя, а далі була розвиненою та доповненою в стінах перших університетів, виявилася напрочуд живучою. Зразки підручників із граматики, метрики, біблійної історії, книги для читання, риторики, діалектики й математичних дисциплін, розроблені ще в добу Каролінгського відродження, з незначними змінами та перекладами на різні європейські мови, були в широкому вжитку до початку XX століття, а окремі складові із цих підручників – до кінця другого тисячоліття.

Щоб показати місце римо-ірландської спадщини в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть, ми обрали для дослідження навчальні заклади тих земель, що входили до складу Російської імперії. Порівняння змісту освіти заслуговує на увагу, але не суттєво різниться між собою. Щоб дослідити інваріативність змін у змісті підручників, нами була обрана бібліотека Києво-Печерської Лаври. Зважаючи на те, що ми досліджували програму монастирської школи в Каролінгську епоху, а також римо-ірландську складову в розвитку логіки й математики в перших середньовічних університетах, нами було проаналізовано підручники з метрики, математики, стародавніх і слов'янських мов, риторики, книги для читання, посібники з математики для вступників у вищі та середні навчальні заклади.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Виявленню місця римо-ірландської вченої традиції в навчальних підручниках для початкових шкіл і гімназій різних типів нам послугували мовні видання К. Говорова, А. Жданова, М. Зарницького, Ф. Кодуполо, Д. Тихомирова та ін., праці з риторики Н. Кошанського, М. Сперанського, О. Ешенбурга, видання математичного змісту С. Житкова, І. Виноградова, Б. Чиханова), праці для класичних гімназій і закладів вищої освіти Д. Булави, К. Аскназі, С. Житкова та інших дослідників.

Мета статті – визначити місце римо-ірландської традиції в освітньому процесі Центральної України наприкінці XIX – початку XX століть.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стосовно центральних і східних областей України, то безумовно, що в обраний нами для дослідження час, навчання здебільшого велося російською мовою. Методичні коментарі до підручників показують із граматики, настільки довго й ретельно займалися вивченням літер і поєднанням їх у склади та слова. На це виділявся рік і технологія була тією ж, що і в епоху Каролінгського відродження. У підручнику К. Говорова «Елементарна граMATика. Досвід елементарного

керівництва при вивченні мови практичним способом» велике значення надається «промовлянням» кожного слова й окремого складу перед їхнім написанням (Говоров, 1897). Автор-методист також звертає увагу на вивчення фонетики від самого початку правописання.

Автор харківського мовного підручника з методичними коментарями А.В. Жданов «Рідна грамота. Посібник при сумісному навчанню читанню й письму за звуковим методом» також звертає увагу на правильне вимовляння звуків і складів і доводить, що писати без помилок за умов такого підходу буде набагато легше (Жданов, 1897). У підручнику М. Зарницького «Коротка церковно-слов'янська граматики для молодшого курсу церковних навчальних закладів» ми знаходимо точне відображення керівництва Алкуїна Йоркського, щодо вивчення граматики в початковій (граматичній) монастирській школі (Зарницький, 1897). Тут акцент робиться в першу чергу на досконалому вивченні літер і їхньому старанному написанні, а потім уже переходить до азів читання.

Наступна праця з цієї ж проблематики має методично-порівняльний характер. Її назва вже говорить сама за себе «Навчання грамоті за звуковим способом. Збірник методичних пояснень, указівок и приблизних уроків, розроблених відомими педагогами. Педагогічна хрестоматія для навчання мови» (Зелинский, 1897). Цей твір для нас є дуже цінним саме в тому сенсі, що тут наводяться різноманітні точки зору на проблему правильного вивчення мови. І хоча сам автор є прибічником переваг писемного методу над звуковим, він наводить всі позитивні доводи на користь протилежного методу, і в решті-решт приходиться висновку, що було б доцільним ці методи поєднувати.

Заслуговує, на наш погляд, уваги й праця Ф. Кодуполо «Повний курс чистописання для середніх навчальних закладів, відповідно навчальним планам затвердженим», де значна увага приділяється каліграфії в початковій школі. Відповідно до навчальних планів на 1890 рік на проходження каліграфії (це була окрема дисципліна) виділялося два з половиною роки. Починалася ця дисципліна після того, як учні вже вивчили всі літери й навчилися їх писати (Кодуполо, 1890). Проте каліграфія передбачала вдосконалення «чистопису» й учнівського почерку. Наступна праця – практичний посібник В. Крилова «Скорочена практична граматики» – була націленою на протилежний підхід: для навчання в церковно-приходських дворічних школах пропонувався стислий виклад граматики, що допомагав засвоїти лише ті словесні звороти, які були необхідні дітям середніх прошарків населення в навколишньому житті (Крылов, 1899).

Наступний підручник Д. Тихомирова «Як навчити писати, читати й рахувати на першому ступені навчання? Загальнодоступне керівництво для тих, хто навчається за букварем» (1897 р.) знову нас повертає до комплексного навчання в граматичній школі Каролінгської епохи, коли паралельно з граматику вивчали метрику в якості математичної дисципліни з обрахунками першої сотні (Тихомиров, 1897). Але вона цінна ще й тим, що показує методичні основи підготовки вчителів до викладання в школах такого типу.

Щодо підручників і посібників, які пропонували для підготовки до вступу у вищі навчальні заклади та для навчання в цих закладах окресленого нами періоду, т зупинимось на аналізі окремих із них. Один із найстаріших, який зберігся в бібліотеці Києво-Печерської Лаври, це підручник М. Сперанського «Правила вищого красномовства» (Сперанский, 1884). Не зовсім зрозуміло, для якого факультету університету був складений цей підручник, найшвидше для підвищення загальної вправності в красномовстві всіх студентів, але в ньому на доступному рівні викладені всі правила та вправи риторики вищого рівня, готовності до складення промов, показано, як робити логічні й риторичні акценти в реченнях.

У праці трьох авторів, яка має примітну назву – «Ручна книга стародавньої класичної словесності, зібрана О. Ешенбургом, збільшена Крамером та доповнена Н. Кошанським» – йдеться про вивчення давньогрецької та латинської мов на вищому рівні. Ми не знаємо, хто були ці автори підручника і навіть чи жили вони в один час. Проте в ньому викладено складові частини мови – фонетику, морфологію і синтаксис латини. Грецьку мову пропонують вивчати після засвоєння латинської та в тісних аналогіях із нею. Заслуговує на увагу й зміст «Ручної книги...»: її перша частина включала вивчення археології (це говорить про те, що в університетах ця дисципліна викладалася), у другій частині лається огляд творів класичних авторів (греків і римлян) і їхня критична оцінка, третя частина – «стародавності грецькі та римські» – практично виступає хрестоматією творів стародавніх авторів (філософів, драматургів, ораторів, лікарів) до початку раннього Середньовіччя.

Найстаріша праця, яка збереглася в тій же бібліотеці, це підручник Якова Толмачова «Правила словесні від перших початків до найвищої досконалості красномовства» багато в чому перекликається із працею М. Сперанського, зміст якої було проаналізовано вище (Толмачев, 1812). Проте принципова відмінність обох посібників полягає в тому, що в Я. Толмачова правила красномовства викладаються від основ до досконалого володіння, а в М. Сперанського посібник ґрунтується вже на попередніх знаннях зі шкільною риторикою.

Ще один посібник, на який ми звернули увагу при огляді навчальної літератури рубежу XIX – XX століть, це «Диктанти – задачі» Н. Цурінкова (Цуринков, 1898). Посібник рекомендовано для тих, хто закінчує класичну гімназію та мріє продовжувати подальше навчання в університеті. Видання складається із двох частин: перша частина містить диктанти за принципом «від простого до складного», друга – задачі за тим же принципом. Запропоновані вправи з математики й мови могли значно впорядкувати попередньо здобуті знання випускника гімназії чи абітурієнта, якщо він був націлений на самостійну підготовку. Посібник Ц. Балталона «Для літературних бесід і письмових робіт» мав достатньо значущу спрямованість: у ньому дано методичні рекомендації щодо того, як варто готуватися до самостійного написання переказів і творів. Кожен образ, на думку автора, має бути попередньо обговорений із викладачем не з точки зору погодження з його позицією, а навпаки – в диспуті. Лише в такому випадку потім з'явиться достойно написаний твір або переказ.

Якщо проаналізувати підручники й посібники з математики для початковий шкіл, гімназій, середніх і вищих навчальних закладів наприкінці XIX – початку XX століть, то можна дійти висновку, що вони мають ще більше спільного з римо-ірландською вченою традицією, ніж мовні видання.

Із тих посібників, що збереглися в бібліотеці Києво-Печерської Лаври, найдавніше друковане видання – це «Курс арифметики для повторення для початкових народних училищ» (1882 р.). Зазначимо, що ці початкові народні училища були дворічні або трирічні. Найшвидше, це курс був розрахований для училища з трирічним строком навчання, де отримані раніше ази з арифметики повторювалися в останні півроку навчання. Обрахунки в підручнику даються до 1000. Це абсолютно повторює алкуїнівську метрику, яка теж повторювалася на заключному, четвертому році навчання, правда всі обрахунки завершувалися першою сотнею. У цьому ж напрямі складено й підручник С. Житкова «Збірник самостійних вправ з арифметики, задачник для початкових шкіл». Цей підручник відрізняється великою стислістю (122 с.), бо розрахований в першу чергу на дітей сільських церковно-приходських шкіл із дволітнім терміном навчання. Все, що в нього вміщено, можна назвати елементарною арифметикою, розробленою для необхідних підрахунків, проте дітей вчили виконувати чотири математичні дії в межах тисячі, вже враховуючи, безумовно, потреби життя наприкінці XIX століття (Житков, 1898).

«Арифметичний задачник для письмових вправ у класі. Зошит 1. Задачі на перші десять десятків чисел» (1894 р.) без авторства представляє собою підручник для класичних гімназій першого-другого року навчання. Задачі, що в ньому наведені, розташовані за рівнем складності та однотипністю. Перед зміною типу задач наводяться методичні пояснення вчителя, яким способом варто вирішувати те, чи інше завдання. Подібні задачі в практиці Алкуїна та його учнів складали підручник із метрики. Правда, варто зазначити, що в «Арифметичному задачнику» 1894 року відсутні логічні задачі, якими була переповнена «Метрика» Алкуїна Йоркського.

Наступні посібники й підручники, що будуть нами розглянуті, стосуються класичних жіночих і чоловічих гімназій, а також реальних міських училищ і розраховані на повний курс навчання в цих закладах. Підручник І. Виноградова «Арифметичний задачник для початкових училищ в трьох частинах», незважаючи на його відносно стислість, передбачав повний курс з арифметики, закінчуючи достатньо складними рівняннями в заключній третій частині. Приблизно таким же чином укомплектовано навчальне видання Б. Чиханова «Підручник арифметики. Курс середньо-навчальних закладів» (1899 р.), хоча він набагато ширший за змістом і містить ґрунтовні методичні коментарі щодо пояснення учням способів вирішення задач і прикладів різної складності (Чиханов, 1899).

Дуже близький за змістом до навчального видання Б. Чиханова підручник Д. Булави «Зібрання арифметичних задач для виконання систематичного усного і письмового рішень. Складено для середніх навчальних закладів чоловічих і жіночих міських і народних училищ» (1898 р.). Проте, суттєвою відмінністю цього «Зібрання...» є наявність у ньому задач і прикладів, які учні мали виконувати усно без паперу чи дошки, тобто здійснювати обчислення в голові. Подібної техніки у своїх учнів Алкуїн вимагав у старій школі кватрвіума, змушуючи учнів множити чи ділити тризначні цифри на тризначні. Це зайвий раз доводить живучість риморландської математичної вченої традиції навіть у Східній Європі наприкінці XIX століття (Булава, 1898).

Три наступних посібника, проаналізованих нами, стосуються вже навчання в останніх класах класичних гімназій і вивчення математики у вищих. У навчальному виданні без авторства «Зібрання питань і задач із геометрії для гімназій і реальних училищ» (1898 р.) знання з геометрії охоплюють приблизно дев'ять класів сучасної школи; кожна тема має глибоке пояснення та методичні рекомендації на що саме варто звернути увагу. Ще складнішим є посібник К. Аскназі «Повний список формул, що зустрічаються при рішенні задач з алгебри, геометрії та тригонометрії», розрахований на студентів університетів. Цей посібник за своєю складністю не поступається сучасним виданням (Аскназі, 1899).

Із означеної нами тріади підручників виділяється методичне видання вже вище згаданого нами С. Житкова «Методика арифметики. Керівництво для народних учителів, учительських інститутів та педагогічних класів жіночих гімназій». Як ми бачимо, ця «Методика...» мала широкий спектр застосування (Житков, 1897). Прочитавши передмову до неї, ми розуміємо, що наприкінці XIX століття методикам викладання різних дисциплін уже надавали великого значення і вони вже нагадують такі ж роз'яснення в книзі «Абака» Л. Фібоначчі. У «Методиці...» роз'яснення окремих тем дуже нагадують такі ж роз'яснення в книзі «Абака» Л. Фібоначчі.

Із найдавніших підручників із риторики Києво-Печерської Лаври нам вдалося знайти два. Найціннішим, на нашу думку, є видання без авторства «Дитяча риторика, або благородний гнучкий, для користі й ужитку юнацтва створена» (1787 р.). Цей підручник, найшвидше, був написаний для домашнього навчання дітей дворянства гувернерами-вчителями. Дидактичність викладу матеріалу вказує на те, що навчання мало бути індивідуальним. Дуже показовими є перші вправи з риторики, що привчали дітей до ввічливості й поваги у висловлюваннях по відношенню до старших. Посібник Н. Кошанського «Загальна риторика» був створений для навчання в ліцеях та закритих дворянських пансіонах і має дуже багато спільного з попереднім виданням, проте рівень викладання передбачається набагато вищий (Кошанский, 1838).

Як зазначають дослідники української освіти на центральних землях означеного періоду, що, незважаючи на те, що підручники того часу тут і мають багато спільних ознак як із «підручниками» Каролінгської епохи, так із сучасним підручником, їх не можна ніяким чином ототожнювати. І тодішні й сучасні підручники призначені для використання в навчально-виховному процесі, проте вони відрізняються в першу чергу тим, що автори сучасних підручників мають за мету представлення усталеної навчальної парадигми (до речі, як і схоласти Каролінгського Відродження), натомість автори XIX століття, виклавши різні точки зору, прагнули дійти свого власного (якоюсь мірою оригінального) висновку.

І на завершення аналізу видань кінця XIX століття бібліотеки Києво-Печерської Лаври хотілося б звернути увагу на «Вказівник поточної педагогічної літератури за 1897 рік». На наш погляд, це було дуже цінне видання, що могло сфокусувати увагу викладачів і вчителів на підборі підручників і посібників для нового навчального року. З якого року почали виходити друком такі «Вказівники...» нам невідомо, але думаємо, що вони неодноразово видавалися й раніше (*Приложеніє къ журналу «Вестникъ воспитанія», 1898, с. 5–44*).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, проаналізувавши складову римо-ірландської вченої традиції в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть за змістом підручників бібліотеки Києво-Печерської Лаври, маємо право стверджувати, що вона дуже суттєва. Підхід до вивчення граматики й літератури в науково-шкільних виданнях К. Говорова, А. Жданова, М. Зарницького, Ф. Кодуполо та ін. показує: по-перше, надання виняткового значення початковому вивченню мов, як це було в граматичних школах Каролінгської епохи; по-друге, фонетичний і морфологічний підхід до вивчення слова на початковому етапі вивчення граматики теж підтверджує попередній постулат. Риторика в означений нами період також посідала виняткове місце в системі навчання, достатньо проаналізувати підручники того часу (Н. Кошанський, М. Сперанський, О. Ешенбург) і правила її від Каролінгської епохи залишилися практично незмінними. Щодо підручників із математики для початкових шкіл (С. Житков, І. Виноградов, Б. Чиханов), класичних гімназій і вищих навчальних закладів (Д. Булава, К. Аскназі, С. Житков) та методичних розробок для них, то відчувається поєднання римо-ірландської вченої математичної традиції з греко-арабською.

Одним із пріоритетних подальших наукових пошуків ми вважаємо дослідження вмісту римо-ірландської вченої традиції в системі шкіл Західної України в окреслений нами період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Аскнази К. М. Полный списокъ формулъ, встречающихся при решении задачъ по алгебре, геометрии и тригонометрии. Санкт-Петербург : Изд-во М. Попова, 1899 г. 36 с.
- Булава Д. П. Собрание арифметическихъ задачъ для приготовления систематическаго уснаго и пименнаго решения. Составлены для среднихъ учебныхъ заведенийъ мужскихъ и женскихъ городскихъ и народныхъ училищъ. Первая часть – целые числа. Таганрог, 1898. 138 с.
- Говоров К. Элементарная грамматика. Опытъ элементарнаго руководства при изучении языка практическимъ способом. Курс 1-й и 2-й. Москва, 1897. 118 с.
- Ждановъ А. В. Родная грамота. Харьков, 1897. 26 с.
- Житковъ С. В. Методика арифметики. Руководство для народныхъ учителей, учительскихъ институтовъ и педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій. Изд. 5-е Ф. Павленкова. Санкт-Петербург, 1897. 140 с.
- Зарницкій Н. Краткая церковно-славянская грамматика для младшаго курса церковныхъ учебныхъ заведений. Санкт-Петербург, 1897. 72 с.
- Зелинский В. Обучение грамоте по звуковому способу. Москва, 1897. 234 с.
- Кодуполо Ф. Полный курс чистописания для среднихъ учебныхъ заведений, соответственно учебнымъ планамъ утвержденный. Москва, 1890. 202 с.
- Кошанский Н. Общая риторика. 5 изд. Санкт-Петербург, 1838. 130 с.
- Крыловъ В. Сокращенная практическая грамматика. Изд. 5-е. Москва, 1899. 203 с.
- Приложение къ журналу «Вестникъ воспитанія» за 1897 год. Указатель текущей педагогической литературы за 1897 год. Москва, 1898. С. 5–44.
- Ручная книга древней классической словестности, собранная Эшенбургомъ, умноженная Крамеромъ и дополненная Н. Кошанскимъ. Том первый. Санкт-Петербург, 1816. 512 с.
- Сперанский М. Правила высшаго красноречія. Санкт-Петербург, 1844. 216 с.
- Тихомировъ Д. Какъ учить писать, читать и считать на первой ступени обучения? Общедоступное руководство для учащихся по букварю. Изд. 15-е. Москва, 1897. 117 с.
- Толмачев Я. Правила словесные, руководствующие отъ первыхъ началъ до высшихъ совершенствъ красноречія : в 4 ч. Санкт-Петербург, 1812. Ч. 4: Сочинения Якова Толмачева. 276 с.
- Цуриковъ Н. Диктанты – задачи. Москва, 1898. 196 с.
- Чихановъ Б. Учебникъ арифметики. Курсъ средне-учебныхъ заведений. Москва, 1899. 107 с.

REFERENCES

- Asknazi, K. M. (1899). *Polnyj spisok formul, vstrechajushihhsja pri reshenii zadach po algebre, geometrii i trigonometrii* [A complete list of formulas encountered in solving problems in algebra, geometry and trigonometry]. Sankt-Peterburg: Izd-vo M. Popova [in Russian].
- Bulava, D. P. (1898). *Sobranie arifmeticheskikh zadach dlja prigotovlenija sistematicheskago usnago i pimennago reshenija. Sostavleny dlja srednih uchebnyh zavedenij muzhskih i zhenskikh gorodskih i narodnyh uchilishh. Pervaja chast' – celye chisla* [A collection of arithmetic problems for the preparation of a systematic usnago and pimennago solution. Compiled for secondary educational institutions of male and female urban and public schools. The first part is integers]. Taganrog [in Russian].
- Govorov, K. (1897). *Jelementarnaja gramatika. Opyt jelementarnogo rukovodstva pri izuchenii jazyka prakticheskim sposobom. Kurs 1-j i 2-j* [Elementary grammar. The experience of elementary leadership in the study of language in a practical way. 1st and 2nd course]. Moskva [in Russian].
- Zhdanov, A. V. (1897). *Rodnaja gramota* [Native letter]. Har'kov [in Russian].
- Zhitkov, S. V. (1897). *Metodika arifmetiki. Rukovodstvo dlja narodnyhuchitelej, uchitel'skih institutov i pedagogicheskikh klassov zhenskikh gimnazij* [Arithmetic technique. Guidance for public teachers, teacher training institutes and pedagogical classes, female gymnasium]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Zarnickij, N. (1897). *Kratkaja cerkovno-slavjanskaja gramatika dlja mladshego kursa cerkovnyh uchebnyh zavedenij* [Brief Church Slavonic Grammar for Junior Church Educational Institutions]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Zelinskij, V. (1897). *Obuchenie gramote po zvukovomu sposobu* [Sound Literacy]. Moskva [in Russian].
- Kodupolo, F. (1890). *Polnyj kurs chistopisanija dlja srednih uchebnyh zavedenij, sootvetstvenno uchebnym planam utverzhdennyj* [A full course of writing for secondary schools, according to the curriculum approved]. Moskva [in Russian].
- Koshanskij, N. (1838). *Obshhaja ritorika* [General rhetoric]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Krylov, V. (1899). *Sokrashhennaja prakticheskaja grammatika* [Abbreviated Practical Grammar]. Moskva [in Russian].
- Prilozhenie k zhurnalu «Vestnik vospitanija» za 1897 god. Ukazatel' tekushhej pedagogicheskoi literatury za 1897 god [Appendix to the journal "Bulletin of education" for 1897. Index of current pedagogical literature for 1897]. (1898). Moskva [in Russian].

- Ruchnaja kniga drevnej klassicheskoj slovestnosti, sobrannaja Jeshenburgom#, umnozhenaja Kramerom i dopolnennaja N. Koshanskim. Tom pervij [The manual book of ancient classical literature collected by Eschenburg, multiplied by Kramer and supplemented by N. Koshansky. Tom First].* (1816). Sankt-Peterburg [in Russian].
- Speranskij, M. (1844). *Pravila vysshego krasnorechija [Rules of supreme eloquence].* Sankt-Peterburg [in Russian].
- Tihomirov, D. (1897). *Kak učit' pisat', chitat' i schitat' na pervoj stupeni obuchenija? Obshhedostupnoe rukovodstvo dlja uchashhihsja po bukvarju [How to teach writing, reading and counting at the first stage of training? Public Primer for Primers].* Moskva [in Russian].
- Tolmachev, Ja. (1812). *Pravila slovesnye, rukovodstvujushhie ot pervyh nachal do vysshih sovershenstv krasnorechija [Rules verbal, guiding from the first principles to the highest perfection of eloquence]* (Ch. 4: Sochinenija Jakova Tolmacheva [Works by Yakov Tolmachev]). Sankt-Peterburg [in Russian].
- Curikov, N. (1898). *Diktanty – zadachi [Dictations - tasks].* Moskva [in Russian].
- Chihanov, B. (1899). *Uchebnik arifmetiki. Kurs sredne-uchebnyh zavedenij [Textbook of arithmetic. Course of secondary schools].* Moskva [in Russian].

ALINA RYABOKIN

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: Alinarn93@ukr.net

ROMAN-IRISH EDUCATIVE TRADITION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF CENTRAL UKRAINE AT THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

The article analyzes the textbooks for elementary schools and gymnasiums of different types, which are located in the library of the Kiev Pechersk Lavra. It is found that the content of the textbooks proves provisions of our study that the Roman-Irish scholarly tradition took place in educational process of Ukraine at the late XIX - early XX centuries.

The author's research field includes arithmetic textbooks that contain logical and mathematical problems of Alcuin and his students, ABC books and alphabets with sequential reading and spelling techniques, publicly available guides for sound teaching method of elementary education, which also took place in elementary school. In addition, the article deals with arithmetic courses for repetition in public schools (end of the nineteenth - early twentieth centuries), manuals containing tasks and dictations for undergraduate applicants in classical gymnasiums and universities, rhetoric and higher eloquence textbooks, Greek and Latin grammar books, indexes of current pedagogical literature of the late nineteenth century.

Considering that today there has been no systematic analysis of educational publications for elementary schools, different types of schools and gymnasiums, as well as author's manuals designed for independent preparation of future gymnasium students and university students in the period we have defined (end of XIX - beginning of XX), author of the article sought to carry out such an analysis and to identify in the textbooks and manuals the component that is defined as the Roman-Irish educational tradition.

An approach of K. Govorov, A. Zhdanov, M. Zarnitsky, F. Kodupolo and others to the study of grammar and literature in scientific-school editions shows: first, the importance of initial language learning, as it was in the Carolingian grammar schools; second, the phonetic and morphological approach to word learning at the initial stage of grammar study also confirms the previous postulate. In the period defined by us Rhetoric also occupied an exceptional place in the system of education, it is enough to analyze textbooks of that time (N. Koshansky, M. Speransky, O. Eshenburg) and its rules from the Carolingian era remained almost unchanged.

Keywords: Roman-Irish educational tradition; school; grammar; metrics; arithmetic; Carolingian Renaissance; Ukraine.

Одержано 05.09.2019

УДК 37(091)(460)"05/14"

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196677>

МАКСИМ САЙБЕКОВ

ORCID: 0000-0001-5454-7181

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: maksimsaybekow@gmail.com

ГІСПАЛЬСЬКА ЄПІСКОПАЛЬНА ШКОЛА, ЯК ОСЕРЕДОК ОСВІТИ У ВЕСТГОТ-СЬКІЙ ІСПАНІЇ

У даній статті розглядаються проблеми організації і діяльності єпископальних шкіл. Показано процес зародження та становлення однієї з перших освітніх шкіл в Західній Європі. Також варто відмітити, що подібна організація VII ст. була ознакою інтеграції інтелектуального життя в життя суспільства та країни. Піднесення такого освітнього рівня у королівстві вестготів було підкріплено діяльністю освіченого кліру та римською інтелектуальною традицією.

В статті здійснена спроба простежити процес формування перших університетів на території Європи.

Саме у подібних закладах був вироблений тип освіченої людини, яка відповідала вимогам тієї епохи, що опанувала знаннями не тільки для служіння Богу, а й для поповнення та передачі цих знань в інтересах самої науки.

У даній статті розкрито основні засади середньовічної християнської освіти, відбивши етапи організації школи і виділивши сім основних дисциплін, які вивчалися на всіх етапах. У висновку відзначено, що поступово, на основі єпископальних та монастирських шкіл, до

XV століття з'являються університети. Заняття в університетах тривали впродовж цілого дня (з 5 години ранку до 8 години вечора). Основною формою навчання було читання професором лекцій.

476 рік історики вважають рубіжною датою в історії Західної Європи. В цей рік припинила своє існування Західна Римська імперія і почалася власне історія середньовічної Європи. Міграції германських племен V-VI ст. вплинули на рівень античної культури. Однак занепаду культури та освіти не відбулося, що і буде висвітлено у даній статті. Авжеж, не можна заперечувати зрушеннями в соціально-економічному розвитку Західної Європи, пов'язаних з переходом до натурального господарства і порушенням економічних і культурних зв'язків. Наслідком цих явищ була крайня обмеженість кругозору людей того часу, але духовенство все ж зберегло та передало знання наступним поколінням.

Розглянемо тезис, що у ранньому середньовіччі зниження освіченості та культури пов'язано зі значним впливом та пануванням церковно-феодалної ідеології в Західній Європі, носієм якої виступила католицька церква.

Розвиток середньовічної освіти пов'язано з розвитком церковної освіти, оскільки знання були необхідними для викладання церковної догматики, засвоєння якої було потрібно людям, які бажали прийняти хрещення, і служителям церкви в боротьбі з еретиками і язичниками. Питання освіти і виховання взяла на себе церква, яка сформувала новий тип школи – християнський, де мовою викладання стала латинська мова. Педагогічні ідеї Середньовіччя розглядали світ як «школу Христа», в якій сенсом життя кожної людини є пізнання Бога.

Ключові слова: кафедральна (єпископальна) школа; освіта; сім вільних мистецтв; темні віки; раннє Середньовіччя; Ісидор Севільський; Вестготська Іспанія.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Щоб побудувати суспільство, що динамічно розвивається можуть тільки освічені люди, здатні гнучко реагувати на зміни і відповідати викликам сучасної епохи. У наш час кузню таких кадрів як і раніше виступають школи та університети, що дають класичну освіту. Тому необхідно простежити процес зародження університетів, починаючи з часів раннього Середньовіччя, коли тільки почали з'являтися освітні заклади в Західній Європі. Незважаючи на загальне уявлення про Середні віки як часу мракобісся і відсталості, культурна спадщина Середніх віків в історії людства надзвичайно вагома. Найважливішим освітнім утворенням цього періоду стали кафедральні (єпископальні) та монастирські школи, що у подальшому трансформувалися у протоніверситети.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Осмислення феномену університету присвячено ряд робіт європейської, американської наукової думки. Класичними є дослідження Дж. Ньюмена і В. фон Гумбольдта, ідеї яких отримали розвиток у М. Вебера, Х. Ортега-і-Гассета, А. Флекснера, К. Ясперса, Р.М. Хатчинса, Е. Дюркгейма, К. Керра.

В. Гумбольдт вбачає основне призначення університету в здійсненні дослідницької функції, Дж. Ньюмен – в освітній функції, пов'язуючи, при цьому, ідеали навчання та інтелектуальної культури. Х. Ортега-і-Гассет і К. Ясперс бачать в університеті втілення ідеалів духовності і високої культури.

Дослідженню структури і історичних передумов появи університету присвячені роботи Ж. Ле Гоффа, Ж. Верже, В. Роуга, Л. Мішед. Ж. Ле Гофф дає опис структури і функцій середньовічного університету в фазі його розквіту. Ж. Верже, В. Роуг і Л. Мішед називають причини становлення університету як інституційної форми і описують основні принципи його функціонування. У контексті аналізу середньовічної філософії про університети пише Е. Жильсон.

Серед вітчизняних дослідників, зважали на феномен середньовічного університету в плані культурологічного аналізу епохи Середньовіччя слід назвати В. Бахтіна, Л.П. Карсавіна, О.А. Добіаш-Рождественську, В.Н. Іванівського, Г.Г. Пікова, С.А. Предтеченського, Н.В. Сперанського, Л. Кузьменко, С.С. Аверинцева, Г.І. Ліпатнікову.

Щодо появи перших єпископальних шкіл та їх внутрішню структуру йдеться у праці Чарльза Гербермана «Школа» (1913), у П'єра Ріше «Освіта та культура на варварському Заході: від шостого до восьмого століття» (1978). А про деякі аспекти організації єпископальних шкіл висвітлено у праці Едварда Томпсона «Готи в Іспанії».

Мета статті – розгляд процесу відродження освіти в постримський період і формування специфічної системи навчальних закладів різних рівнів на прикладі Гіспальської єпископальної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб розуміти умови, в яких складалась середньовічна західноєвропейська освіта та знання необхідно розглянути важливість впливу церкви на всі сфери суспільного життя та її взаємодію зі світською владою.

Отже, церква Іспанії, або Вестготського королівства, не володіла, подібно Східним Патріархатам, Африканській або Кіпрській Церкві, автокефалією, але, визнаючи над собою юрисдикцію Римської кафедри, вона мала необхідну автономію: так, в Іспанії до XI століття в обряді була не римська, а іспанська меса, яка пізніше отримала назву мозарабської. Іспанська Церква була розділена на митрополії, приблизно відтворюючи провінційну структуру часів Римської імперії: кафедри митрополитів перебували в Толедо, Бракарі (Бразі), Емері (Меріді), Гіспалісі (Севілья), Таррагоні і за Піренеями, в Септіманії, або Семиградді, на півдні Галлії, що залишилася під владою вестготів, – в Нарбоні. У свою чергу митрополії склалися з єпархій (діоцезів). У самій Іспанії налічувалося близько 70 кафедр. У вестготській Септіманії знаходилося ще 7 єпархій. Вищим органом церковної влади в Іспанії були собори, скликалися в столичному Толедо, які і за своїм складом, включених єпископів і світських магнатів, і за компетенцією були одночасно церковним і державним інститутом.

Тому така розгалужена та ієрархічна система церкви мала неабиякий потенціал для формування на її основі великої кількості освітньо-навчальних закладів.

У 633 році в Толедо відбувся IV собор, скликаний королем Сісенандом. У роботі собору брали участь 6 митрополитів, 56 єпископів і 7 осіб, які представляли своїх єпископів, а також король зі свитою. Головував на ньому Ісидор Севільського (Гіспальський), що на той час був найстаршим за хіротонією єпископом Іспанії. Найважливішими рішеннями цього собору було проголошення єдності церкви і держави, створення кафедральних (єпископальних) шкіл в кожному церковному діоцезі.

Сам Ісидор свою освіту здобув в єпископській школі Гіспала, що володіла чудовою бібліотекою, частина фондів якої була придбана його батьком Северіаном. Ісидор був виключно вдумливим і старанним читачем книг, так що, володіючи неабиякою пам'яттю, він деякі з них запам'ятовував дослівно і міг цитувати їх, не маючи цих творів у себе під рукою. За час навчання він не тільки опанував науки класичних тривіума і квадрівіума, удосконалив знання рідної латинської мови, а й вивчив грецьку і єврейську мови, читав Священні книги і творіння грецьких отців, а також твори древніх філософів в оригіналі. Надбання книжкових знань Ісидор поєднував з молитовним і аскетичним досвідом.

Кафедральні школи почали виникати ще в ранньому середньовіччі як центри вищої освіти, деякі з них перетворилися в середньовічні університети. Впродовж середніх віків та в подальшому вони доповнювалися монастирськими школами. Деякі з цих шкіл ранньосередньовічного часу проіснували до сучасності.

У пізній Римській імперії, коли римська муніципальна освіта почала занепадати, єпископи почали створювати школи, пов'язані з їх соборами, щоб забезпечити церкву освіченим духовенством. Найперше свідчення про школу, створену за таким принципом, зустрічається у вестготській Іспанії на Другому соборі у Толедо в 527 (Riché, & Contreni, 1978, p. 126).

Ці початкові школи, спрямовані на релігійне навчання освіченого єпископа, простежуються в різних частинах Іспанії та приблизно в двадцяти містах Галлії (Франція) впродовж шостого і сьомого століть.

Отже, саме на Четвертому церковному соборі у Толедо і завдяки впливу Ісидора був оприлюднений указ, яким зобов'язав всіх єпископів засновувати семінарії в їх соборних містах за зразком школи, що вже існувала в Севільї. В межах своєї юрисдикції Ісидор використовував засоби освіти, щоб протистояти зростаючому впливу готичного варварства. Саме енергійність Ісидора та бажання творити дало поштовх освітньому руху, центром якого була Севілья. Було наказано вивчати грецьку та іврит, а також гуманітарні науки. Також заохочувався інтерес до юриспруденції та медицини. Завдяки впливу четвертого собору ця політика щодо організації освіти стала обов'язковою для всіх єпископів королівства (Riché, & Contreni, 1978, p. 282–90).

Основним навчально-освітнім матеріалом в Гіспальській школі була фундаментальна праця Ісидора Севільського «Етимології».

«Етимології» – займають особливе місце не тільки в спадщині Ісидора, а й взагалі в середньовічній культурі та науці. Вміщені в ній 20 книг, разом являють собою «першу всеосяжну енциклопедію середньовіччя» (Saxl, 1957, p. 228–241).

Працюючи над нею багато років, Ісидор так і не встиг завершити цю головну працю свого життя. За нього це зробив його колега і учень єпископ Брауліо Сарагоський. Брауліо більш чітко визначив структуру книги, дав назви окремим її частинам, тобто висловлюючись сучасною мовою виконав необхідну редакторську роботу.

«Етимології» зачіпали практично всі сфери наукового інтересу того часу від богослов'я до зоології, і від мінералогії до граматики.

«Світло вчення Ісидора підтримував вогонь іспанських умів, незважаючи на темні віки варварства в Іспанії» (Ле Гофф, 2003, с. 59).

Сучасники Ісидора Севільського, за словами В. І. Уколової, надзвичайно високо оцінили його внесок в розвиток культури: «Про нього захоплено відгукувалися Брауліо, Льдефонс Толедський, Мартін Брага і ін.

Ще за життя Ісидора його творіння переписувалися не тільки в Іспанії (Гіспала, Толедо, Сарагоса). Фонтейн склав карту поширення його робіт по середньовічній Європі.

Ще за життя Ісидора з Сарагоси його рукописи потрапили в королівство франків (Сен-Дені, Камбре, Флері), в Італії (Монте Кассіно), в різні німецькі абатства, в Нортумбрію та Ірландію. Саме тому навала арабів, що знищила королівство вестготів, не знищило його рукописів. Твори Ісидора вивчали в школах і університетах середньовічної Європи. Петрарка свідчив про їхнє поширення в його час, а гуманісти називали Ісидора «останнім філологом античності» (Харитонов, 2006 с. 227).

Ісидор написав не один доробок, однак найвизначнішою з праць сучасниками і наступними поколіннями дослідників визнаються «Етимології». На сьогоднішній день збереглося близько тисячі копій рукопису. Як підтвердження їх триваючої популярності до і після настання епохи друкарства (XIV століття), понад шістьдесят рукописних копій всієї роботи, а також понад сімдесят копій окремих частин цього доробку були написані в XV столітті і дійшли до наших днів і це все серед безлічі друкованих примірників «Етимологій», що побачив світ вже до 1500 року (Varney et al., 2006, p. 24).

Не менш поширені були «Етимології» і до X століття. Рейделлет наводить список з тридцяти семи повних або майже повних рукописів «Етимологій», що дійшли до наших днів та датуються IX століттям і навіть більш ранні згідно з джерелами.

Згідно з коментарем Діаса існує безліч свідчень, які демонструють, що вже до 800 року рукописні копії «Етимологій» можна було віднайти «у всіх культурних центрах Європи».

Найдавніший рукописний фрагмент «Етимологій» знаходиться зараз в Сант-Галленському абатстві, який на сьогоднішній день знаходиться на території Швейцарії. «Фрагмент написаний рукою Ірландського переписувача, мабуть до середини VII століття» – описує цей текст Е. А. Lowe. «Етимології» зустрічаються також в інших ірландських текстах середини-кінця VII століття. Наприклад в «Twelve Abuses of the Age», що написаний ймовірно до 650 року (Lowe, 1956, с. 7).

Англійський вчений Альдхельм знав і використовував роботи Ісидора Севільського вже в кінці VII століття. Відомо, що роботи Ісидора Севільського справили великий вплив на розвиток англо-саксонського інтелектуального життя в епоху Беди Преподобного, що набуло свого бурхливого розвитку в кінці VII початку VIII століть. Сам Беда, найбільш досліджуваний вчений того періоду, широко використовував «Етимології» в своїх роботах.

Також, в цей період «Етимології» використовуються в Каролінгській освітній програмі в Галлії, де Ісидор був відомий ще в середині VII століття. Один з учнів Алкуїна (804), найвпливовіший діяч «Каролінгського відродження» Рабан Мавр (856), іменований Просвітителем Німеччини, в своєму відомому трактаті «Про природу речей» і в трактаті «Про все Святе Письмо» використовує «Етимології» Ісидора. Таким чином навіть такі авторитетні автори як Беда Преподобний і Рабан Мавр прямо або перефразовуючи в своїх працях використовують «Етимології» Ісидора. У тому числі завдяки цьому вплив «Етимологій» пронизує все пізнє середньовіччя, з середини XI і до кінця XV століття. У цей період «Етимології» розцінювалися як одна з найбільш авторитетних праць (Blair, 1970).

Носіями християнської педагогіки та освіти в ранньому середньовіччі були служителі католицької церкви. В освітніх методах католицизму простежувалися елементи авторитарності, а ідеалом була усереднена віруюча особистість, але все ж освічена частина духовенства зберегла античний спадок. Хоч багато ідеологів християнства неприязно ставилися до античного «язичницького» виховання. «Негоже одними і тими ж вустами підносити хвалу Юпітеру і Ісусу Христу», – писав папа Григорій I (VI ст.), вимагаючи усунути з програми освіти греко-римську літературу.

Зразок виховання повинно було давати чернецтво, ідеалом якого проголошувалося моральне виховання шляхом постів, старанного читання релігійних текстів, усунення пристрасності до земних благ, самоконтролю бажань, думок, вчинків. Католицька церква, будучи духовним центром середньовічного суспільства, з одного боку, відкидала античну освітню традицію як «язичницьку» мудрість. А з іншого боку, вже в пізні часи раннього середньовіччя існувала невелика група християнських богословів і педагогів, які прагнули врятувати залишки греко-римської освіченості.

Вчений світ раннього середньовіччя не забув і античних традицій. Їх дотримувався Августин Блаженний (354-430 рр.), який запропонував модель навчання кліриків. Боецій (бл. 480 – 524 рр.) і Кассиодор створили перші середньовічні підручники з арифметики, логіки, музики і т. д., програми середньовічних навчальних дисциплін – семи вільних мистецтв, витоки якої йдуть з римської епохи. Не були забуті постулати античної педагогіки. Так, в трактаті «Формули благородного життя» архієпископа Мартіна де Брага (VI ст.) рекомендувалося будувати виховання на заповідях, сформульованих стоїками: розсудливість, обережність і обачність, мужність, справедливість і помірність (Джуринский, 2012, с. 675).

В ранньосередньовічній Європі склалися два основних типи церковних навчальних закладів: єпископальні (кафедральні) школи і монастирські школи. Церковні школи існували вже в V ст., але вони були доступні, перш за все, для вищих станів. Школи готували служителів для церкви (внутрішня школа) і навчали мирян (зовнішня школа). Навчальні заклади елементарної освіти іменували малими школами, підвищеної освіти – великими школами. У школах навчалися тільки хлопчики і юнаки (в початкових школах – 7-10-річні, у старших школах – доросліші).

Навчали в церковних школах підвищеної освіти за програмою семи вільних мистецтв. Перші організаційні форми такої програми для середньовічної Європи створили філософи-педагоги Марціан Капела, Боецій, Кассиодор, Ісидор, Алкуїн. Підручники цих авторів за програмою семи вільних мистецтв користувалися популярністю аж до XIV ст. Канон семи вільних мистецтв зазвичай включав такі дисципліни: граматику, діалектику, риторику, географію, астрономію, музику, арифметику.

Граматику була головним навчальним предметом. Вивчення латині починалося з елементарних правил, освоєння найпростіших фраз (правила були надскладними, наприклад, знаки пунктуації з'явилися тільки в VIII ст.), при навчанні граматиці користувалися підручниками Прісципіана, Доната, Діомеда, Алкуїна (до IX ст.), Ратерія (в X ст.), Александра (до XV ст.). Поступово підручники спрощувалися, ставали доступнішими. Наприклад, в навчальному посібнику Александра латинська граматику і Біблія викладалися в римованому вигляді.

Після засвоєння граматики переходили до вивчення літератури.

Спочатку читали короткі літературні тексти. Далі приступали до правил віршування, читали поетичні твори. Учитель розповідав про особу поета, коротко повідомляв зміст його творів. Вибір літератури був вкрай консервативний. Вивчалися, перш за все, твори отців церкви (наприклад, Пруденція, Седулея). У програму входили твори давньоримських авторів – Сенеки, Катона, Орозія і деяких інших. Діалектика і риторика вивчалися одночасно. Перша вчила правильно мислити, будувати аргументи і докази, тобто часто виступала і як логіка; друга – побудові фраз, мистецтву красномовства, яке високо цінувалося служителами церкви і аристократією. Вивчення філософії і діалектики спиралося, насамперед, на твори Аристотеля. Заучували також тексти Августина Блаженного та інших отців церкви. У перші століття середньовіччя риторику вивчали по Квінтіліану і Цицерону, потім – по Алкуїну, з X ст. – знову по Квінтіліану.

Географія і геометрія давали уявлення про влаштування життєвого простору за допомогою чисел. Число відмежовувалося від просторової форми. Кожна цифра відповідала своїй геометричній фігурі. У співвідношенні фігур і чисел шукали глибокий морально-філософський сенс. Власне геометрію вивчали по мізерним уривкам з Евкліда. Основні географічні відомості черпали з арабських джерел. Астрономія носила, перш за все, прикладний характер і була пов'язана з обчисленнями низки численних церковних свят. Школярі повинні були напам'ять знати «Цізіо-ланус» – обрядовий церковний календар з 24 віршів. Вивчали птолемеєву систему світу. В силу нерозвиненості власних астрономічних знань в навчанні використовували праці арабських астрономів, на основі яких були створені перші європейські трактати (наприклад, «астрономічні таблиці» Альфонса Кастильського (XII ст.)).

У музичній освіті перевага віддавалася духовній та світській музиці. Її сприймали як відображення гармонії між природою і людиною, суспільством і Богом. Інструментальній музиці навчали за допомогою нот, позначених літерами алфавіту.

Універсальними методами навчання були заучування і відтворення зразків. Посидючість та сумлінність визнавалися найкращими способами оволодіння християнським шкільним знанням. «Скільки напишуть букв на пергаменті школярі, стільки ударів вони завдадуть дияволу» – таким був девіз середньовічної школи (Джуринський, 2012, с. 675).

Впродовж VII - XII ст. шкільна освіта поступово виходить за стіни церков і монастирів. Це проявилось, перш за все, у створенні т.зв. міських шкіл та університетів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Соборні школи були в основному орієнтовані на академічне благополуччя дітей дворянства. Оскільки його призначення було у тому, щоб підготувати їх до кар'єри в церкві, дівчатка не залучалися до подібних шкіл.

У школах виник попит на викладання владних, державних та інших церковних справ. У школах навчалося менше 100 учнів (приблизно 20-40). Учні повинні були продемонструвати значний інтелект і вміти справлятися з вимогливим навчальним навантаженням. З огляду на те, що книги були також дорогими, студенти практикували запам'ятовування лекцій своїх вчителів. Соборними школами в той час в основному управляла група служителів, і вони ділилися на дві частини: молодша школа, яка призначалася для молодших школярів, що згодом стала початковою школою. Потім була старша школа, в якій навчалися старші учні. Пізніше вони стануть середніми школами.

Предмети, що викладалися в соборних школах, варіювалися від літератури до математики. Основними дисциплінами були сім вільних мистецтв: граматики, астрономія, риторика (або мова), логіка, арифметика, геометрія і музика. На уроках граматики учнів навчали читати, писати і говорити на латині, яка на той час була універсальною мовою в Європі. Астрономія була необхідна для розрахунку дати і часу. Риторика була основним компонентом вокальної освіти. Логіка складалася з критеріїв обґрунтованих або помилкових аргументів, особливо в теологічному контексті, а арифметика служила основою для кількісних міркувань. Студенти читають оповідання і вірші на латині таких авторів, таких як Цицерон та Вергілій. Як і в наші дні, соборні школи були розділені на початкові і вищі школи з різними навчальними програмами. Навчальна програма початкової школи була складена з читання, письма та псалмодії (спів псалмів), в той час як навчальною програмою середньої школи був тривіум (граматика, риторика і діалектика), інші гуманітарні науки, а також вивчення Писання і пастирське богослов'я.

В перспективі досліджуваної тематики бажано розглянути процес формування протоуніверситетів із єпископальних шкіл, що є закономірним етапом у виникненні перших університетів у Західній Європі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Джуринський А. Н. История педагогики и образования. Москва, 2012. 675 с.
 Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века / пер. с фр. А. Руткевич. Санкт-Петербург, 2003. 160 с.
 Севильский Исидор. Этимологии, или Начала : в XX кн. Санкт-Петербург : Евразия, 2006. Кн. I-III. 352 с.
 Уколова В. И. Античное наследие и культура раннего средневековья: Конец V – середина VII века. Москва, 2016. 320 с.
 Blair P. H. The World of Bede. London, 1970. 331 p.
 Lowe E. A. Codices Latini Antiquiores. Oxford : University Press, 1956. 96 p.
 Riché P., Contreni J. J. Education and culture in the Barbarian West, sixth through eighth centuries. Columbia : University of South Carolina Press, 1976. 417 p.
 Saxl F. Lectures. London: Warburg Institute, 1957. 608 p.
 Schools. Catholic Encyclopedia / ed. Herbermann Charles. New York : Robert Appleton Company, 1913. 50 p.
 Stockton E. W. The Major latin works from John Gower: The Voice of One Crying and The Tripartite Chronicle. Seattle, 1962. 503 p.
 The Etymologies of Isidore of Seville translated, with introduction and notes, with the collaboration of Muriel Hall / S. A. Barney et all. Cambridge, 2006. 475 p.
 The Parisiana Poetria of John of Garland / ed. T. Lawer. New Haven, 1974. 352 p.
 Thompson E. A. The Goths in Spain. Oxford : Clarendon Press. 1969. 358 p.

REFERENCES

- Barney, S. A., Lewis, W. J., Beach, J. A., & Berghof, O. (2006). *Cambridge The Etymologies of Isidore of Seville translated, with introduction and notes, with the collaboration of Muriel Hall*. Cambridge.
 Blair, P. H. (1970). *The World of Bede*. London.
 Charles, H. (Ed.). (1913). *Schools. Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company.
 Dzhurinskij, A. N. (2012). *Istoriya pedagogiki i obrazovanija [History of pedagogy and education]*. Moskva [in Russian].
 Lawer, T. (Ed.). (1974). *The Parisiana Poetria of John of Garland*. New Haven.
 Le Goff, Zh. (2003). *Intellektualy v Srednie veka [Intellectuals in the Middle Ages]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
 Lowe, E. A. (1956). *Codices Latini Antiquiores*. Oxford: University Press.
 Riché, P., & Contreni J. J. (1976). *Education and culture in the Barbarian West, sixth through eighth centuries*. Columbia: University of South Carolina Press.
 Saxl, F. (1957). *Lectures*. London: Warburg Institute.
 Sevil'skij, Isidor (2006). *Jetimologii, ili Nachala [Etymology, or the Beginning]* (Vol. I-III). Sankt-Peterburg: Evrazija [in Russian].
 Stockton, E. W. (1962). *The Major latin works from John Gower: The Voice of One Crying and The Tripartite Chronicle*. Seattle.
 Thompson, E. A. (1969). *The Goths in Spain*. Oxford: Clarendon Press.
 Ukolova, V. I. (2016). *Antichnoe nasledie i kul'tura rannego srednevekov'ja: Konec V – seredina VII veka [Antique Heritage and Culture of the Early Middle Ages: End V - Mid VII Century]*. Moskva [in Russian].

SAIBEKOV MAKSYM

Place of study: *Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*Country: *Ukraine*Email: *maksimsaybekow@gmail.com***HISPAL EPISCOPAL SCHOOL AS A CENTER OF EDUCATION IN VISIGOTHIC SPAIN**

This article discusses the problems of the organization and activities of episcopal schools. The process of the origin and formation of one of the first educational schools in Western Europe is shown. It is also worth noting that a similar organization of the VII century implied the integration of intellectual life in the life of society and the country. The rise of such an educational level in the Visigoth kingdom was reinforced by the activities of an educated clergyman and Roman intellectual tradition.

The article attempts to trace the formation of the first universities in Europe.

It was in such institutions that a type of educated person was produced that met the requirements of that era, mastered knowledge not only to serve God, but also to replenish and transfer this knowledge in the interests of science itself.

This article reveals the principles of medieval Christian education, reflecting the main stages of the organization of the school and highlighting the seven main disciplines that were studied at all stages. In conclusion, it was noted that gradually, on the basis of episcopal and monastery schools appeared universities until the 15th century. Classes at universities continued throughout the day (from 5:00 a.m. to 8:00 p.m.). The main form of training was lecturing by a professor.

The year 476 is considered by historians as a milestone in the history of Western Europe. This year the Western Roman Empire ceased to exist and the history of medieval Europe itself began. Migration of Germanic tribes of the 5th-6th centuries influenced the level of ancient culture. However, the decline of culture and education did not happen, which will be reflected in this article. Of course, we cannot deny the shifts in the socio-economic development of Western Europe associated with the transition to subsistence farming and the disruption of economic and cultural ties. The consequence of these phenomena was the extreme limited horizons of the people of that time, but the clergy nevertheless preserved and passed on knowledge to the next generations.

Consider the thesis that in the early Middle Ages the decline in education and culture was associated with a significant influence and dominance of church-feudal ideology in Western Europe, the bearer of which was the Catholic Church.

The development of medieval education is associated with the development of church education, since knowledge was necessary for teaching church dogma, the mastery of which was required for people who wanted to be baptized, and church servants in the fight against heretics and pagans. The church took over the issues of education and upbringing, formed a new type of school - Christian, where Latin became the language of instruction. The pedagogical ideas of the Middle Ages considered the world as a "school of Christ", in which the meaning of the life of every person is knowledge of God.

Key words: *cathedral (episcopal) school; education; seven liberal arts; Dark ages; early Middle Ages; Isidore of Seville; Visigothic Spain. Одержано 03.09.2019.*

УДК 37.013.74

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196679>**ВАСИЛЬ ФАЗАН**

ORCID: 0000-0002-9823-3704

*(Полтава)*Place of work: *Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University*Country: *Ukraine*E-mail: *Fazanvv@gmail.com***СУТЬ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ**

У статті розкрито суть порівняльної педагогіки як науки, яка існує в американській педагогічній думці, з'ясовано її провідні категорії, а саме: предмет, об'єкт, завдання, методи, підходи і функції. Установлено, що предметом компаративістики американські фахівці вважають освітні системи різних країн, а об'єктом – стан і основні тенденції розвитку освіти в сучасному світі. До основних завдань порівняльної педагогіки компаративісти відносять: визначення спільних рис, подібностей і відмінностей між різними освітніми системами; виявлення чинників, які впливають на розвиток освітніх систем; планування і прогнозування освіти в різних країнах.

Зокрема, з'ясовано, що компаративістика є наукою міждисциплінарною й використовує як загальнонаукові методи (теоретичні та експериментально-емпіричні), так і методи суміжних з нею наук (порівняльний, описовий, історичний, статистичний, структурний тощо). Доведено, що методологічну основу компаративістських досліджень складають такі підходи: цивілізаційний, антропологічний, синхронний та діахронічний. Вивчення науково-педагогічних праць свідчить, що вчені виділяють такі функції порівняльної педагогіки, як: пояснювальну, прогностичну, теоретичну, практичну, міжнародно-інтеграційну.

На підставі науково-педагогічної літератури вивчено методологію організації порівняльно-педагогічних досліджень відомими американськими компаративістами, а саме: А. Андерсоном, Дж. Бірідеєм, М. Екштейном, І. Кенделом, Г. Ноем.

Установлено, що методологічне вчення І. Кендела складається з чотирьох етапів, а саме: ідентифікація проблеми; пояснення та інтерпретація; порівняльний аналіз; формулювання принципу та розвитку філософії освіти.

З'ясовано, що метод, запропонований Дж. Бірідеєм, складається з двох частин: країнознавчої та порівняльної.

Доведено, що структура порівняльно-педагогічного дослідження Г. Ноя і М. Екштейна передбачає наступні кроки: ідентифікація проблеми, яка й зумовлює відповідні дані; формулювання попередніх гіпотез у вигляді судження щодо взаємозв'язків між двома або більшою кількістю змінних величин; визначення понять і показників, таких як «відкритість» в освіті; вибір об'єктів для дослідження; збір даних; опрацювання даних; залучення ре-

зультатів для перевірки правильності гіпотез і формулювання теорії, яка зробить судження правильними та точними.

Представлено триступеневий процес організації порівняльного дослідження Арнольда Андерсона, а саме: визначення моделей взаємозв'язків між різними аспектами освітніх систем; розробка типології систем, дослідження особливостей різних освітніх систем; виявлення взаємозв'язків між освітніми, соціологічними, економічними та деякими іншими чинниками.

Ключові слова: порівняльна педагогіка; суть; провідні категорії; педагогічна думка; наука.

Постановка проблеми. Знання світового досвіду розвитку освіти стає сьогодні більш актуальним. Саме це знання покладене в основу порівняльної педагогіки як наукової дисципліни, яка покликана в порівняльному аспекті вивчати стан, закономірності й тенденції розвитку систем освіти у різних країнах світу. Адже саме компаративістика, акумулюючи знання щодо розвитку зарубіжних освітніх систем, допомагає краще усвідомити пріоритети власної освіти на всіх її щаблях, розібратися в системі оцінювання знань учнів, у організації приватного сектора освіти в різних країнах світу, забезпечує цілісне бачення сучасних освітніх проблем і можливих шляхів їх вирішення.

Знання порівняльної педагогіки збагачує педагогічну культуру і розвиває толерантність до інших систем цінностей та освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема визначення окремих категорій порівняльної педагогіки як науки (об'єкт, предмет, мета, завдання, принципи, методи наукового пізнання) знайшла своє відображення у дослідженнях як вітчизняних (А. Василіук, О. Галус, Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Сбруєва, А. Троцько ін.), так і зарубіжних (Дж. Бірідей, Х. Ной, А. Нова, М. Екштейн, Т. Ярив-Машал) фахівців.

Мета статті полягає у визначенні суті порівняльної педагогіки як науки в американській педагогічній думці, з'ясуванні її провідних категорій, а саме: предмета, об'єкта, завдань, методів, підходів і функцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, термін «порівняльна педагогіка» вперше був уведений до наукового обігу французьким ученим М. А. Жюльєном у брошурі «Нариси і попередні нотатки до роботи з порівняльної педагогіки» (1817) і набув широкого використання в усьому світі. Сьогодні замість поняття «порівняльна педагогіка», що є розповсюдженим на пострадянській території, в зарубіжній науково-педагогічній літературі взагалі, й американській зокрема, альтернативними і не менш вживаними є поняття «компаративістика» (від лат. comparare – порівнювати) й «порівняльна освіта» (comparative education) (Капранова, 2004).

Аналіз і узагальнення науково-педагогічних джерел (Bereday, 1964; Kelly, Altbach, & Arnove, 1982; Noah, & Eckstein, 1969) дозволяє стверджувати, що предметом порівняльної педагогіки американські фахівці вважають освітні системи різних країн світу.

Під об'єктом порівняльної педагогіки американські науковці розуміють стан і основні тенденції розвитку освіти в сучасному світі (Bereday, 1964; Kelly, Altbach, & Arnove, 1982; Noah, & Eckstein, 1969).

Не менш важливим є визначення завдань компаративістики. Отже, аналіз науково-педагогічних джерел (Bereday, 1964; Noah, 1986) дозволяє зробити висновок, що американські вчені завдання порівняльної педагогіки вбачають у:

- визначенні спільних рис, подібностей і відмінностей між різними освітніми системами;
- виявленні чинників, які впливають на розвиток освітніх систем;
- плануванні і прогнозуванні освіти в різних країнах світу.

Огляд науково-педагогічної літератури (Anderson, 1969; Bereday, 1957; Bereday, 1964) дозволяє стверджувати, що порівняльна педагогіка є наукою міждисциплінарною, а, отже, тісно пов'язана з такими науками, як: філософія, психологія, економіка, право, соціологія та ін. Цей зв'язок простежується у різних аспектах, зокрема при використанні методів і результатів дослідження зазначених наук.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що розробкою методології порівняльної педагогіки займалися провідні американські фахівці – І. Кендела, Дж. Бірідей, А. Андерсон, Г. Ной і М. Екштейн.

Методологічні позиції І. Кендела, який був прихильником історико-філософського методу, можна представити наступним чином:

- ідентифікація проблеми. На цьому етапі І. Кендел спонукає дослідника на опис проблеми в межах історичної перспективи;
- пояснення та інтерпретація. Цей етап включає в себе аналіз причин проблеми шляхом ретельного оцінювання суспільних, політичних, культурних та інших чинників, які могли б пояснити її;
- порівняльний аналіз. На зазначеному етапі порівнюються подібності та відмінності між різними освітніми системами та встановлюються причини, що їх зумовили;
- формулювання принципу та розвитку філософії освіти. На цьому етапі І. Кендел пропонує зробити висновки, спираючись на чинники та умови, які виявились під час проведення дослідження (Kazamias, 2007).

З огляду на предмет дослідження, вартий уваги метод, запропонований Дж. Бірідеєм, який слушно наполягав на широкому використанні суспільних наук (історія, антропологія, політологія) для проведення міжнародної інтерпретації освітніх даних (Bereday, 1964).

Дослідник поділяє метод на дві частини, а саме: країнознавчу, яка займається проблемами однієї країни або регіону, та порівняльну, котра займається багатьма регіонами одночасно. Зокрема, Дж. Бірідей поділяє країнознавчу складову на описову (включає в себе наступні кроки: читання друкованих джерел; відвіду-

вання всіх типів шкіл і навчальних закладів; ведення інформаційних звітів стосовно прочитаного або побаченого; формулювання гіпотези або попереднього узагальнення) та пояснювальну (під час якої виконуються наступні дії: інтерпретація, оцінка, виявлення педагогічних явищ окремої країни, спираючись на конкретні історичні, політичні, економічні, соціальні, географічні та інші чинники, які впливають на освітню систему) фази, а порівняльну – на фази протиставлення та істинного порівняння (Bereday, 1964).

Під час проведення країнознавчих досліджень, до науковця висуваються певні вимоги, а саме:

- знання мови досліджуваного регіону;
- проживання у цьому регіоні;
- контроль культурних та особистих схильностей (Bereday, 1964).

Під час фази протиставлення, яке Дж. Бірідей визначає як «попереднє зіставлення даних щодо різних країн для того, щоб підготувати їх до порівняння», дані систематизують і згруповують за принципами подібностей і відмінностей для кожної країни. Протиставлення передбачає дві форми, а саме: табличну (вертикальну) і текстуальну (горизонтальну). У табличному протиставленні матеріали для порівняння розміщуються поряд один до одного в шпальтах, а в текстуальному – один під іншим (Bereday, 1967).

Остання фаза педагогічних досліджень і є власне порівняння, коли дані двох і більше країн, регіонів обробляються одночасно з метою досягнення об'єктивних висновків. На думку Дж. Бірідея, порівняння може бути двох видів, а саме: збалансованим (симетричне пересування назад і вперед між сферами, які підлягають дослідженню) та ілюстративним (Bereday, 1967).

Структура порівняльно-педагогічного дослідження, за переконанням Г. Нойа і М. Екштейна, які також слушно наголошували на використанні методів суспільних наук, складається з наступних кроків:

- ідентифікація проблеми, яка й зумовлює відповідні дані;
- формулювання попередніх гіпотез у вигляді судження щодо взаємозв'язків між двома або більшою кількістю змінних величин. Гіпотези (або гіпотеза) використовуються для усунення проблем;
- визначення понять і показників, таких як «відкритість» в освіті;
- вибір об'єктів для дослідження. Фахівці наполягають на опрацюванні великої кількості об'єктів, адже вони вважають, що порівняння даних лише з двох країн підкреслюють відмінності, які можуть бути неважливими під час проведення великомасштабних порівнянь. Країни для дослідження обираються з тих, до яких можна застосувати сформульовані гіпотези і на прикладі яких можна чітко побачити відмінності. Зокрема, Г. Ной та М. Екштейн у своєму дослідженні аналізують шістьнадцять країн із високими темпами економічного зростання та двадцять шість із низькими темпами економічного розвитку;
- збір даних. Дані можуть бути отримані з різних джерел, наприклад, шкільна статистика або витрати на освіту;
- опрацювання даних;
- залучення результатів для перевірки правильності гіпотез і формулювання теорії, яка зробить судження правильними та точними (Noah, & Eckstein, 1969).

Ще одним американським дослідником, який слушно наголошує на широкому використанні методів суспільних наук, є Арнольд Андерсон. Науковець запропонував триступеневий процес організації порівняльного дослідження, а саме:

- визначення моделей взаємозв'язків між різними аспектами освітніх систем;
- розробка типології систем, дослідження особливостей різних освітніх систем;
- виявлення взаємозв'язків між освітніми, соціологічними, економічними та деякими іншими чинниками (Anderson, 1969).

Узагальнення науково-педагогічних праць (Bereday, 1964; Noah, 1986; Wolhuter et al, 2011) свідчить, що американські фахівці виділяють такі функції порівняльної педагогіки, як:

- описова – утилітарна властивість порівняльної педагогіки полягає в описі освітніх систем у межах їх соціальних контекстів із метою задоволення жаги знань, яка є унікальною частиною людської природи;
- пояснювальна – порівняльна педагогіка задовольняє потребу зрозуміти освітні системи досліджуваних спільнот у зв'язку з їх навколишніми контекстуальними силами, які їх формують. І навпаки, якщо освітні системи впливають на формування суспільств і культур, то порівняльні дослідження зазначених систем також сприяють розумінню культур і суспільств, які вивчаються;

– оцінювальна – результати, отримані під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень, служать для оцінювання освітніх систем як власних, так і зарубіжних, що набуває вагомого значення в сучасному конкурентоспроможному світі;

– реформуюча та плануюча – результати, отримані в ході порівняльно-педагогічних досліджень, використовуються політиками для розробки, планування та реформування освітніх систем;

- удосконалююча;
- інноваційна – включає безліч інновацій, які впроваджуються в освіту;
- гуманістична – слугує вихованню дбайливого громадянина з критичним, творчим мисленням, адже, сучасний світ характеризується зростанням проблем, які здатні впливати на населення тим чи іншим способом.

Доцільно звернути увагу, що методологічну основу організації компаративних досліджень, на думку американських науковців (І. Кендел, М. Екштейн, Г. Ной), складають такі підходи, як:

- історико-філософський;
- національного характеру;
- культурологічний;

- проблемний;
- кількісний;
- економічний;
- суспільних наук.

Висновки з даного дослідження. Отже, у процесі наукового пошуку встановлено суть порівняльної педагогіки як науки в американській педагогічній думці, а саме: з'ясовано її об'єкт, предмет, завдання та функції. Доведено, що порівняльна педагогіка, маючи міждисциплінарний характер, послуговується не лише педагогічними методами, а й методами суміжних із педагогікою наук.

Обґрунтовано, що методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень становлять історико-філософський, національного характеру, культурологічний, проблемний, кількісний, економічний, суспільних наук та деякі інші підходи. До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку можна віднести порівняльний аналіз розвитку компаративістики як науки в Україні та провідних країнах світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. Минск : Новое знание, 2004. 222 с.
- Anderson C. A. Methodology of Comparative Education. *Scientific Investigations in Comparative Education* / eds.: M. A. Eckstein, H. J. Noah. London : Macmillan, 1969. P. 24–43.
- Bereday G. Comparative method in education. N.Y., 1964. 302 p.
- Bereday G. F. Some Discussion of Methods in Comparative Education. *Comparative Education Review*. 1957. Vol. 1, no.1. P. 13–15.
- Bereday G. Z. F. Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966. *Comparative Education*. 1967. Vol. 3, no. 3. P. 169–287.
- Kazamias A. M. History, Science and Comparative Education: a Study in Methodology. *International Review of Education*. 2007. Vol. 8 (3/4). P. 383–398.
- Kelly Gail P., Philip G. Altbach, Robert F. Arnove. Trends in comparative education: a critical analysis. *Comparative education*. New York : Macmillan, 1982. P. 505–533.
- Noah H. J., Eckstein Max A. Toward a science of comparative education. New York, 1969. P. 93–176.
- Noah H. J. The Use and Abuse of Comparative Education. *New Approaches to Comparative Education*. Chicago : University of Chicago Press, 1986. P. 156–157.
- Students' expectations of and motivations for studying comparative education: A comparative study across nine countries in North America, Europe, Asia, Africa and Latin America / C. C. Wolhuter et al. *Educational Research*. 2011. Vol. 2 (8). P. 1341–1355.

REFERENCES

- Anderson, C. A. (1969). Methodology of Comparative Education. In M. A. Eckstein & H. J. Noah (Eds.), *Scientific Investigations in Comparative Education* (pp. 24-43). London: Macmillan.
- Bereday, G. (1964). *Comparative method in education*. New York.
- Bereday, G. F. (1957). Some Discussion of Methods in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 1(1), 13-15.
- Bereday, G. Z. F. (1967). Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966. *Comparative Education*, 3(3), 169-287.
- Kapranova, V. A. (2004). *Sravnitel'naja pedagogika. Shkola i obrazovanie za rubezhom. [Comparative education. School and education abroad]*. Minsk: Novoe znanie [in Russian].
- Kazamias, A. M. (2007). History, Science and Comparative Education: a Study in Methodology. *International Review of Education*, 8, (3/4), 383-398.
- Kelly Gail P., Philip G. Altbach, & Robert F. Arnove. (1982). Trends in comparative education: a critical analysis. In *Comparative education* (pp. 505-533). New York: Macmillan.
- Noah, H. J. (1986). The Use and Abuse of Comparative Education. In *New Approaches to Comparative Education* (pp. 156-157). Chicago: University of Chicago Press.
- Noah, H. J., & Eckstein Max A. (1969). Toward a science of comparative education. New York.
- Wolhuter, C. C., O'Sullivan, M. O., Anderson, E., Wood, L., Karras, K. G., Mihova, M., Torres, A., Anangisye, W. A. L., Maarman, R. F., Al-Harthi, H. & Thonghew, S. (2011). Students' expectations of and motivations for studying comparative education: A comparative study across nine countries in North America, Europe, Asia, Africa and Latin America. *Educational Research*, 2(8), 1341-1355.

VASYL FAZAN

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: Fazanvv@gmail.com

THE ESSENCE OF COMPARATIVE EDUCATION AS A SCIENCE IN THE AMERICAN PEDAGOGICAL THOUGHT.

The purpose of the article is to reveal the essence of comparative pedagogy as a science that exists in American pedagogical thought, to find out its leading categories, namely: subject, object, tasks, methods, approaches and functions. It has been found that the subject of comparative studies is that American specialists consider the education systems of different countries, and the object and the state and main tendencies of development of education in the modern world. The main tasks of comparative pedagogy are: defining common features, similarities and differences between different educational systems; identifying factors that influence the development of educational systems; planning and forecasting education in different countries.

In particular, it has been found that comparative education is a multidisciplinary science and uses both methods of scientific cognition (theoretical and experimental-empirical) and methods of related sciences (comparative, descriptive, historical, statistical, structural, etc.). It is proved that the methodological basis of comparative studies is the following approaches: civilizational, anthropological, synchronous and diachronic. The study of scientific and pedagogical works shows that scientists distinguish the following functions of comparative pedagogy: explanatory, prognostic, theoretical, practical, international-integration.

On the basis of scientific and pedagogical literature, the methodology of conducting comparative and pedagogical researches by well-known American comparatives has been investigated, namely: A. Anderson, G. Bereday, M. Ekstein, I. Kandel and H. Noah.

It is established that Kandel's methodology consists of four parts, namely: problem identification; explanation and interpretation; comparative analysis; formulation of the principle and development of the philosophy of education.

It is found that the method proposed by G. Bereday consists of two parts: country and comparative.

It is proved that the structure of comparative-pedagogical research of H. Noah and M. Ekstein consists of the following steps: identification of the problem, which causes the corresponding data; formulating previous hypotheses in the form of judgments about the relationship between two or more variables; defining concepts and indicators such as "openness" in education; selection of objects for study; data collection; data processing; attracting results to validate hypotheses and formulate a theory that will make the judgments correct and accurate.

The three-stage process of organizing a comparative study of Arnold Anderson is presented, namely: defining models of interconnections between different aspects of educational systems; development of system typology, study of features of different educational systems; identifying relationships between educational, sociological, economic, and other factors.

Keywords: comparative education; essence; leading categories; pedagogical thought; science.

Одержано 01.09.2019

УДК 371.32

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196680>

ОЛЬГА ЦИБУЛЬКО

ORCID: 0000-0003-1297-5465

(*Мариуполь*)

Place of work: Mariupol State University

Country: Ukraine

Email: ostsybulco@ukr.net

ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ ЛЮДИНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті проаналізовані питання, пов'язані з духовністю, насамперед з духовно-моральним розвитком особистості. Проблема духовності є важливою, оскільки сьогодні аналізуючи психологічний стан українського суспільства, можна стверджувати про наявність духовної кризи. Це пояснюється тим, що кожна сфера суспільного життя в значній мірі впливає на емоційний стан індивіда, зокрема деструктивний. Тому, подібна ситуація викликає необхідність аналізу духовних орієнтирів людини в педагогічній науці.

З'ясовано, що безперервна наявність духовного аспекту в ідеологічній, інтелектуальній, культурній сфері пояснюється тим, що проблема духовності не має єдиного тлумачення. Оскільки, різні визначення духовності ґрунтуються на світоглядних позиціях їхніх авторів, це і створює дискусію щодо розуміння духовності. Подібні явища вказують на те, що емоційне сприйняття сутності духовності зумовлене нескінченим розмаїттям особистісних пристрастей й вподобань. Подібну тенденцію можна пояснити тим, що духовність є філософською і релігійною категорією, яка з часом інкорпорується педагогікою.

Установлено, що «духовність» – це складний багатограничний процес, який характеризує внутрішній світ людини і виявляє себе через моральність, збереження чистого сумління, безкорисливість, відповідальність, служіння людям через добродіяння, ввічливість у стосунках. Духовність можна розглядати і як внутрішнє життя суб'єкта, його почуття, думки, погляди, стосунки, що спрямовані на усвідомлення та засвоєння Істини, Добра і Краси. Духовність формує моральні орієнтири людини, та через самовдосконалення сприяє збагаченню внутрішнього світу. У свою чергу, згідно з сучасними визначеннями, під духовністю слід розуміти інтегровану здатність особистості, яка виявляється у потребі жити, творити у відповідності з ідеалами істини, добра, краси. Духовність розглядається як показник людських взаємовідносин, морально-естетичної та громадянської позиції, здібності до співчуття, співпереживання, милосердя.

Духовність це глибинна сутність людини, що визначає її як особистість. Людина є духовною остільки, оскільки приймає абсолют як власний суб'єктний дух. Відтак, духовність виявляється у своїй найбільшій мірі тоді, коли її носій вступає в особисті стосунки з Богом. Тоді духовність стає способом життя людини. Аналіз сенсу людського буття через категорії «дух» та «духовність» витлумачує людину через здатність до самовідтворення, через здатність самостійно обирати та формувати свою індивідуальність. Відтак, сенс духовності полягає у синтезі різноманітної діяльності людини.

Ключові слова: дух; духовність; особистість; моральні орієнтири людини; цінності; творчість; гармонійність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасній педагогіці однією з найбільш актуальних проблем є питання, пов'язані з духовністю, насамперед з духовно-моральним розвитком особистості. Проблема духовності є важливою, оскільки сьогодні аналізуючи психологічний стан українського суспільства, можна стверджувати про наявність духовної кризи. Це пояснюється тим, що кожна сфера суспільного життя в значній мірі впливає на емоційний стан індивіда, зокрема деструктивний. Тому, подібна ситуація викликає необхідність аналізу духовних орієнтирів людини в педагогічній науці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивченню особливостей розуміння та трактування поняття «духовність» присвячені праці Я. Турбовського, Г.П. Шевченко, О. Сухомлинської, А. Богуш, Н. Лавриченко, О. Вишневського, Т. Саннікової, Г. Авдіянц, К. Фоменко, К. Чернухи, А. Зуєва, К. Бурцевої, І. Ільїна,

О. Шрамко, С. Кримського. У науково-дослідній царині психологічні аспекти духовності вивчали Б. Братусь, В. Слободчиков, І. Бех, В. Зінченко, В. Знаков, В. Шадриков, Ж. Юзвак, А. Андрушкевич, І. Ільчева та інші.

Мета статті – окреслити трактування духовних орієнтирів людини в педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Безперервна наявність духовного аспекту в ідеологічній, інтелектуальній, культурній сфері пояснюється тим, що проблема духовності не має єдиного тлумачення. Оскільки, різні визначення духовності ґрунтуються на світоглядних позиціях їхніх авторів, це і створює дискусію щодо розуміння духовності. Подібні явища вказують на те, що емоційне сприйняття сутності духовності зумовлене нескінченним розмаїттям особистісних пристрастей й вподобань. Подібну тенденцію можна пояснити тим, що духовність є філософською і релігійною категорією, яка з часом інкорпорується педагогікою.

У педагогічних працях, категорія духовності має різні визначення. Так, Г.П. Шевченко розглядає її як особливу власність особистості, а також як спосіб досягнення нею духовних цінностей. Також, Г.П. Шевченко зазначає, що «духовність особистості вміщує в собі гармонію, моральні імперативи, єдність думок і почуттів» (Шевченко, 2004, с. 3–15).

О. Сухомлинська, вважає, що духовність є складним психічним процесом самоусвідомлення особистості, внутрішнім каталізатором, усвідомленням нею сфер культури, соціалізації (Сухомлинська, 1997, с. 15). На думку, А. Богуш, духовність можна охарактеризувати як своєрідний інтелектуально-чуттєвий і емоційний стан людини, що вирізняє її з поміж інших (Богуш, 2000, с. 20).

Отже, духовність це спосіб індивідуального світосприйняття і співвідношення, що поєднується зі складним механізмом саморефлексії (визначає ставлення до себе). Відповідно до поглядів вченої, духовність є найвищим рівнем ієрархії людських цінностей і водночас становить абсолютну цінність. А. Богуш інтерпретує категорію духовності як таку, що зумовлена особистим світосприйняттям та вірою у вищий абсолют. Відтак створюється власна система цінностей, пов'язаних з моральними, особистісними, естетичними та родинними аспектами життєдіяльності людини.

«Духовність» – це складний багатограний процес, який характеризує внутрішній світ людини і виявляє себе через моральність, збереження чистого сумління, безкорисливість, відповідальність, служіння людям через добродіяння, ввічливість у стосунках. Духовність можна розглядати і як внутрішнє життя суб'єкта, його почуття, думки, погляди, стосунки, що спрямовані на усвідомлення та засвоєння Істини, Добра і Краси. (Фазан, 2017, с. 275). Духовність формує моральні орієнтири людини, та через самовдосконалення сприяє збагаченню внутрішнього світу. У свою чергу, згідно з сучасними визначеннями, під духовністю слід розуміти інтегровану здатність особистості, яка виявляється у потребі жити, творити у відповідності з ідеалами істини, добра, краси. Духовність розглядається як показник людських взаємовідносин, морально-естетичної та громадянської позиції, здібності до співчуття, співпереживання, милосердя.

У цілому, філософське тлумачення духовності передбачає відокремлення людини від тваринного світу. Подібне розуміння духовності ототожнює її з ідеальним початком, з якого зароджується творча сила, яка удосконалює і переносить людину в чистий світ, де панують любов, добро, співчуття, творчість, справедливість, свобода. Окрім цього, сучасна філософія розглядає духовність у межах розвинутої інтуїції, у можливості існувати у різних вимірах буття. Звідси ж, визначення, що пропонує розглядати духовність як категорію буття людини, яка свідчить, що воно здатне до творення і самотворення.

Відповідно до визначення духовності з філософської позиції, вона є нематеріальною, безтілесною у власному значенні; одухотвореністю, наповненною духом творчості, духом, який творить; процесом гармонійного розвитку духовних властивостей людини. Поняття духовність розкривається як певна внутрішня сила особистості, що дає їй змогу відчути себе і самореалізуватися у суспільстві, тобто усвідомити, що на основі власних переконань про красу та справедливість, істину та абсолютність життя є можливим всебічно розвивати себе.

У сучасній філософській традиції переважає розуміння духовного буття як орієнтування людини до Бога. Духовність людини не ототожнюється зі свідомістю і не вичерпується думкою, не обмежується сферою слів і висловлювань. Духовність глибше всього цього, більш могутня, багатша, значніша і більш священна. Духовна людина навчається схилитися перед Богом, шанувати саму себе, бачити і цінувати духовність у всіх і бажати творчого розкриття і здійснення духовного життя на землі.

Як філософсько-етична категорія духовність тлумачиться як ознака переходу людини у світ цінностей, оскільки, етичний бік розуміння поняття передбачає, що основною метою духовності є орієнтування людини на сферу всіх можливих чеснот. Так, в сучасній науці формулюється духовності чітка моральна основа.

Український філософ С. Кримський характеризує духовність як здатність людини розвивати себе у сфері вищих духовних цінностей. Дослідник вважає, що «духовність це еквівалент морального розуму, гуманізму, совісті, пошуку ідеалу, в якому єдність блага, істини і краси створює смисловий стрижень духовної діяльності людини» (Крымский, 1992, с. 21). Учений припускає, що духовність є змістом та сенсом буття людини, оскільки духовність завжди виступає як здатність та можливість перетворювати зовнішнє буття у етичну площину власного універсалу особистості. Водночас, неабияку актуальність має твердження філософа про те, що «на тлі нових інтерпретацій та феноменів духовності фундаментальне значення зберігає і в XXI столітті християнський Декалог і, насамперед, трійця: Віра – Надія – Любов» (Крымский, 1992, с. 21).

У філософсько-соціальному контексті поняття духовності розглядається як форма інтеріоризації в досягненні соціального досвіду, детермінаційно-імперативний компонент буття людини, імпульс, аналог і зміст її творчої місії, сукупність вражень, ідей і цінностей, як перспектива для подолання екологічних та інших глобальних проблем, можливість для людства передбачити антропологічну катастрофу, як особливість самовиховання особистості, набуття власного індивідуального образу на основі моральних цінностей, а також як умова формування монадної особистості.

Духовність розглядається як неповторність не лише індивіда, а й як неповторність нації, оскільки, на думку С.Кримського, кожен етнос є історичною особою. Мова йде про філософсько-соціальне розуміння внутрішнього світу, яке уможливить цілковиту незалежність людини від контексту і зовнішнього життя, дозволить їй залишитися тотожною собі.

Сучасна наука розглядає духовність як мірило взаємовідносин людей у суспільстві, канал зв'язку між людьми та об'єднуючий чинник людства. Окрім цього, духовність є умовою цілісного існування особистості як взаємодії внутрішнього і зовнішнього світів. Важливими філософськими ознаками духовності є творчість і гармонійність.

У довідково-енциклопедичній літературі з психології можна знайти кілька визначень духовності. Поняття духовності тлумачиться як специфічна якість людської психіки, яка характеризується системою піднесених потреб індивіда, його самореалізація на основі вищих соціальних цінностей. Також, духовність визначається як пошук, практична діяльність, досвід, засобом яких суб'єкт здійснює у самому собі перетворення, необхідні для досягнення істини, для самовизначення; духовно-практична (не утилітарна) діяльність з творення себе, самовизначення, духовне зростання.

Так, духовність відноситься до родових визначень людського способу життя, як феномен, що виступає у багатстві і багатообразності, як суб'єктивне буття, особлива реальність.

Отже, психологічним підґрунтям духовності є специфічні функції смислових утворень як основні одиниці свідомості особистості. Осмислюючи сенс духовності у становленні людської особистості акцентуємо саме на змістовній функції духовності, оскільки саме духовність надає відповіді на найбільш хвилюючі людину питання, а саме: у чому сенс життя, як розрізнити добро та зло, які критерії гарного та потворного.

Сучасні вчені розкривають поняття духовності та її особливості усвідомлювати такі почуття як любов, совість, почуття обов'язку, науки та віри, а також вказувати людині на те, що є для неї головним і найбільш цінним, давати їй те, заради чого варто жити.

Відповідно до поглядів І. Беха, індивіда необхідно розглядати всебічно, комплексно, досліджуючи фізичні і духовні риси. Зважаючи на це, поняття духовності у його працях, перш за все, пов'язано з моральними цінностями людини. Також І. Бех визначає духовність як особливий Дух, який зароджується в неї після усвідомлення нею постулатів Христа (Бех, 2003, с. 164).

Окрім цього, аналізуючи духовні цінності християнства, вчений вказує на їхню роль у визначенні того, як людина сприймає Бога, всесвіт та інших людей. У цьому контексті головна роль відводиться вірі, надії і любові.

На думку, Ж. Юзвак, духовність є своєрідним психічним феноменом – психічною якістю людини, що гармонійно поєднує специфічні особливості інтелектуальної, чуттєво-емоційної і вольової сфер психіки, завдяки яким у людській свідомості формується потреба у пізнанні всесвіту, самої себе, довколишнього світу і духовно-моральних цінностей (Юзвак, 2000, с. 6).

Окрім за це, дослідниця розуміє під духовністю спрямованість на самовдосконалення на всіх особистісних рівнях. Вчена виділяє у структурі духовності такі її компоненти, як ціннісні, пізнавально-інтелектуальні, вольові, поведінково-діяльнісні, почуттєво-емоційні, гуманістичні та естетичні.

Духовність це глибинна сутність людини, що визначає її як особистість. Людина є духовною остільки, оскільки приймає абсолют як власний суб'єктний дух. Відтак, духовність виявляється у своїй найбільшій мірі тоді, коли її носій вступає в особисті стосунки з Богом. Тоді духовність стає способом життя людини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Аналіз сенсу людського буття через категорії «дух» та «духовність» витлумачує людину через здатність до самовідтворення, через здатність самостійно обирати та формувати свою індивідуальність. Відтак, сенс духовності полягає у синтезі різноманітної діяльності людини.

До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання аналізу засад духовно-морального здоров'я людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 278 с.
- Богуш А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах* : зб. наук. пр. Київ, 2000. Кн.1. С. 18–23.
- Крымский С. Б. Контуры духовности: Новые контексты идентификации. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 21–22.
- Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм. *Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції та пошук*. Київ, 1997. С. 3–29.
- Фазан В. В. Сучасні принципи християнського виховання підростаючого покоління. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Харків, 2017. Вип. 42. С. 274–282.
- Шевченко Г. П. Духовні цінності життя. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. / голов. ред. Г. П. Шевченко. Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. Вип. 5. С. 3–15.
- Юзвак Ж. Духовність: погляд психолога. *Початкова школа*. 2000. № 3. С. 5–7.

REFERENCES

- Bekh I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti [Personal education]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Bohush, A. M. Definitzii «dukhovnist» i «moralnist» v aspekti natsionalnoho vykhovannia v Ukraini [Definitions of «spirituality» and «morality» in the aspect of national education in Ukraine]. In *Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh [Moral and spiritual development of the individual in modern conditions]* (1, pp. 18-23). Kyiv [in Ukrainian].
- Fazan, V. V. (2017). Suchasni pryntsyipy khrystyianskoho vykhovannia pidrostaiuchoho pokolinnia [Modern principles of Christian education of the younger generation]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and methodology of teaching and upbringing]*, 42, 274-282 [in Ukrainian].

- Krymskij, S. B. (1992). Kontury duhovnosti: Novye konteksty identifikacii [Contours of Spirituality: New Contexts for Identifying]. *Voprosy filosofii [Questions of philosophy]*, 12, 21-22 [in Russian].
- Shevchenko, H. P. (2004). Dukhovni tsinnosti zhyttia [Spiritual values of life]. In H. P. Shevchenko, (Ed). *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Personality spirituality: methodology, theory and practice]* (Vol. 5, pp. 3-15). Luhansk: Vydvo Skhidnoukr. nats. un-tu im. V. Dalia [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (1997). Refleksii pro henezu dukhovnosti v konteksti vykhovannia: na shliakhu do syntezy paradyhm [Reflections on the Genesis of Spirituality in the Context of Education: Towards a Paradigm Synthesis]. In O. V. Sukhomlynska, *Dukhovno-moralne vykhovannia ditei ta molodi: zahalni tendentsii ta poshuk [Spiritual and moral education of children and young people: general trends and search]* (pp. 3-29). Kyiv [in Ukrainian].
- Yuzvak, Zh. (2000). Dukhovnist: pohliad psykholoha [Spirituality: the psychologist's view]. *Pochatkova shkola [Elementary School]*, 3, 5-7 [in Ukrainian].

OLGA TSYBULKO

Place of work: Mariupol State University

Country: Ukraine

Email: otsybulco@ukr.net

HUMAN SPIRITUAL ORIENTATIONS IN PEDAGOGICAL SCIENCE.

The article deals with issues related to spirituality, first of all, with the spiritual and moral development of the individual. The problem of spirituality today is important because, analyzing the psychological state of Ukrainian society, one can argue that there is a spiritual crisis. This is because each sphere of social life has a significant effect on the emotional state of the individual, including the destructive one. Therefore, such a situation necessitates the analysis of a person's spiritual guidance in pedagogical science.

It is found that the continuous presence of the spiritual aspect in the ideological, intellectual, and cultural sphere is explained by the fact that the problem of spirituality does not have a single interpretation. Because different definitions of spirituality are based on the views of their authors, this creates a discussion about the understanding of spirituality. Such phenomena indicate that the emotional perception of the essence of spirituality is conditioned by the endless diversity of personal passions and preferences. This tendency can be explained by the fact that spirituality is a philosophical and religious category that over time is incorporated into pedagogy.

It is established that «spirituality» is a complex multifaceted process that characterizes the inner world of man and manifests himself through morality, preservation of pure conscience, selflessness, responsibility, service to people through virtue, courtesy in relationships. Spirituality can also be seen as the inner life of subject, his feelings, thoughts, attitudes, relationships aimed at the awareness and realization of Truth, Good and Beauty. Spirituality shapes the moral orientation of man, and through self-improvement promotes the enrichment of the inner world. In turn, according to modern definitions, under the spirituality should be understood the integrated ability of the individual, which manifests itself in the need to live, to create in accordance with the ideals of truth, good, beauty. Spirituality is seen as an indicator of human relationships, moral-aesthetic and civic attitudes, the capacity for compassion, empathy, charity.

Spirituality is the deep essence of a person, which defines him as a person. Man is spiritual insofar as he accepts the absolute as his own subjective spirit. Therefore, spirituality manifests itself to its fullest extent when its carrier engages in personal relationship with God. Then spirituality becomes a way of life of a person. The analysis of the meaning of human being through the categories of «spirit» and «spirituality» interprets the person through the capacity for self-reproduction, through the ability to independently choose and shape their individuality. Therefore, the meaning of spirituality lies in the synthesis of various activities of man.

Keywords: spirit; spirituality; personality; human moral guidelines; values; art; harmony.

Одержано 07.09.2019..

УДК 373.3/.5.014.532(477)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.74.196682>

ВІТАЛІЙ ШАФРАНОВСЬКИЙ

ORCID: 0000-0003-3938-0453

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: shafranovskiy@ukr.net

ВНЕСОК ДУХОВЕНСТВА У ВИХОВАННЯ І ПРОСВІТНИЦТВО ДІТЕЙ

У статті досліджується роль духовенства у вихованні і просвітництві дітей. Акцентовано увагу на внеску духовенства у діяльність і розвиток освітньої системи України, на впливі, ролі та взаємодії церкви з освітою.

Ключові слова: духовенство; освіта; виховання; просвітництво; релігія; школа; церковно-парафіяльні школи.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Духовенство і церква в цілому завжди відігравали важливу роль в українському суспільстві. Одним із важливих напрямків просвітницької роботи православного духовенства було навчання і виховання дітей. Складно переоцінити вклад церкви у розвиток і діяльність початкової освіти. Навчальні заклади функціонували при монастирях і церквах на всій території України. Великий вклад зробило й найвище духовенство. Висвітлення даної теми допомагає нам зрозуміти важливість православної церкви і її роль у розвитку освіти України. На сучасному етапі розвитку українського

суспільства це питання набуває особливої актуальності в зв'язку з поверненням навчальних закладів до традиції релігійного та духовного виховання учнів. Тому висвітлення даної теми надасть можливість для подальшої актуалізації і використання цього досвіду у сучасній системі освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Найбільш суттєві дослідження були здійснені у працях Ф.Благовидова, К.Дьяконова, П.Знаменського, І.Лимана, Г.Степаненко, Б.Тітлінова, О.Тригуба, О.Федорчук та інших. З позицій православної педагогіки це питання розглядають М. Лагодич, Д. Конюхов, А. Кураєв, Є. Шестун.

Мета статті - схарактеризувати внесок духовенства у виховання і просвітництво дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія виховання, освіти та просвітницької діяльності християнської Церкви є нероздільною з історією її монастирів і церков, які були центра віри, моралі і духовності, надбання яких є вагомим науковим і культурним потенціалом, яке варте уваги і вимагає свого вивчення. Діяльність церковно-парафіяльних (церковно-приходських) шкіл православних монастирів та церков України, як найбільш поширених духовно-релігійних та освітніх осередків, зробили вагомий внесок у навчання, виховання і просвітництво дітей і народу в цілому. Функціонування цих закладів нерозривна з життям та діяльністю представників духовенства.

З поширенням християнства і розвитком духовності формувалась потреба в елементарній народній грамотності. Виконання цієї місії переважно брало на себе духовенство, яке влаштовувало при церквах школи, де діти під керівництвом священників і церковних служителів виховувались та отримували початкову освіту (Ковровський, 2013). Духовенство виступало не лише носієм віри, а, особливо в XI – XV ст., поширювало писемність і літературу серед народу. Важливим етапом у здійсненні виховання і просвітництва дітей став «Стоглавий собор православної церкви (1554 р.)», який зобов'язав священників відкривати при церквах школи, де учителями були священники, диякони, дяки. Ці школи свого часу відігравали значну роль у розповсюдженні писемності. Метою цих шкіл було «навчання грамоті, вчення книжного письма, церковного співу, читання, виховання учнів у страху Божому зі всіляким духовним покаранням, берегти і виховувати учнів у чистоті і оберігати від різного розгліблення» (Мукалова, 1892).

Свого особливого розквіту і значимості у системі освіти духовенство зазнало у XIX столітті, що зумовлено початком духовного піднесення в країні, реформуванням духовно-монастирської освіти (видано Статуту 1808 р., 1810 р., 1814 р., створено «Нарис правил духовних училищ», 1810 р.), активним розвитком церковно-парафіяльних навчальних закладів, зростанням інтересу до духовності і вивчення богослов'я, появою теоретико-методологічної бази.

Видатний педагог XIX століття К. Ушинський зазначав, що церква має найбільшу формувальну силу для простого народу, а початкове розумне виховання є необхідним посередником між людиною і церквою. Говорячи про життєво необхідний зв'язок шкільного навчання і виховання з церквою, він писав: «Відкрити в церкві для людини джерело духовного розвитку і моральних переконань – найвища мета всякої народної школи: школа навчає людину небагато і недовго, – церква підтримує і наставляє її від колиски до могили; але необхідний деякий розвиток і деякі знання, щоб користуватись цією підтримкою і цими настановами. Все це, здається мені, неважко зробити; але, звичайно, в цьому потрібна продуманість, постійність і деякі навички наставника» (Петренко, 2014).

Інший відомий педагог XIX ст. – Є. Крижановський – вважав, що школа, живучи одним життям із церквою, використовує накопичений нею віковий досвід релігійного життя. З цього приводу він зазначав: «Таким могутнім засобом виховання, яке міститься в нашому богослужінні, не володіє жодне інше християнське суспільство, тим більше жодна наукова система і жодна людська установа» (Крыжановский, 1889).

Парафіяльні школи у навчальному окрузі призначалися для селян, ремісників, небагатих дворян і ділилися на чоловічі та жіночі. Вони були двох розрядів: малі – з дворічним курсом і великі – з чотирирічним. У великих в першому класі викладалися: читання, краснопіс і правила рахунку, мораль, катехізис. У другому класі вдосконалювали краснопіс і рахунок, вивчалась практична механіка, місцеве землеописання, природнича історія, яка обмежувалась вивченням домашніх птахів і тварин, а також бджіл, найпотрібніших комах, звірів. У малих парафіяльних школах викладались ці ж предмети, однак за скороченою програмою (Ковровський, 2013).

Багато священників не обмежувались лише навчально-виховним процесом у школі: вони намагалися доповнити моральне виховання позашкільною роботою, зокрема організацією паломницьких екскурсій до святинь Православної Церкви (Фазан, 2018).

Організацією таких заходів займалися, зазвичай, керівники навчальних закладів, направляючи прохання до начальства про виділення їм необхідного транспорту. Паломництва здійснювалися переважно до святинь місцевого значення (Ковровський, 2013). Проте відомі також випадки відвідування учнями церковнопарафіяльних шкіл різних губерній святинь Києва, а саме: Києво-Печерської Лаври, Свято-Миколаївського храму на Аскольдовій могилі, Володимирського собору, в якому знаходяться мощі святої Варвари, Андріївської церкви, Софійського собору, Михайлівського монастиря тощо.

Вчителі, громадські діячі, аналізуючи діяльність парафіяльних шкіл, визнавали, що духовенство більш компетентне, а натомість й більш зацікавлене в успіхах освіти. Авторитет священника у селі був дуже високий, селяни вірили йому, отож вірили й школі, в якій працював священник, або ж школі, яка працювала під його керівництвом. Церковнопарафіяльна школа враховувала можливості селянських дітей, була ближчою сільським жителям, так як спиралась на глибоку релігійність простого народу (Петренко, 2014).

Ще більшого піднесення духовенство і його освітня діяльність в Україні зазнали на початку XX століття. Так, у 1900 р. в Київській, Волинській, Подільській губерніях церковнопарафіяльні школи склали понад 80 % усіх початкових шкіл. Розвиток цих шкіл спричинив у 1902 р. прийняття «Положення про церковні школи відомства православного віросповідання», яке регламентувало роботу і завдання церковнопарафіяльних шкіл. Як зазначалося у «Положенні», головною метою цих шкіл було «поширення в народі освіти в душі православної віри і церкви». Відповідно до цього положення організовувалась діяльність шкіл грамоти, однокласних і двокласних шкіл, недільних, учительських та церковно-учительських шкіл. Положенням розписувався штат шкіл, заробітна плата вчителів, права й обов'язки вчителів та учнів.

Слід зазначити, що духовенство було і носієм і проповідником патріотизму, так з різних губерній України надходили повідомлення про бажання духовенства і віруючих запровадити викладання українською мовою у церковнопарафіяльних школах та духовних семінаріях, порушували питання перед вищим духовним керівництвом про те, щоб у духовних семінаріях і початкових школах викладали українську історію, культуру, літературу (Фазан, 2018).

Подібні вимоги характерні і для інших українських єпархій, а серед рядового парафіяльного духовенства були приклади вимоги українізації початкової церковної народної освіти (Петренко, 2014).

З'їзд учителів церковнопарафіяльних шкіл, який відбувся у Полтавській губернії 20 квітня 1917 року постановив розпочати заняття з наступного навчального року українською мовою, а також вжити заходів для забезпечення шкіл навчальною літературою українською мовою (Коропов, 1917). Загально-єпархіальний з'їзд законовчителів Полтавської єпархії в серпні 1917 року теж висловився за викладання у школах Закону Божого українською мовою (*Журнали общепархиального съезда*, 1917). На з'їзді також було вирішено – для більш глибокого вивчення учителями української мови просити земську управу захищати учителів церковнопарафіяльних шкіл до числа слухачів лекцій з української мови й українознавства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Внесок духовенства у виховання і просвітництво дітей важко переоцінити. У деякі періоди історії України заклади, якими опікувалася Церква, давали початкову освіту майже 80% населення. Враховуючи багатий досвід Православної Церкви в духовно-моральному вихованні населення, а також її роль в розвитку народної освіти, правильна оцінка потенціалу Православної Церкви в сфері освіти допоможе вирішити існуючі питання що до її можливої участі в сучасній школі, а також виявити інші напрямки співпраці Церкви і державних інститутів.

У перспективі розвитку даної тематики можна дослідити проблему релігійної освіти в Україні на різних історичних етапах та значимість її у житті та розвитку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование Александра II. Казань, 1891. 374 с.
- Бричок С. Б. Церковнопарафіяльні школи в системі народної освіти на Волині (др. пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2005. 183 с.
- Дьяконов К. П. Духовная школа в царствование императора Николая 1-го. Сергиев Посад, 1907. 436 с.
- Журналы общепархиального съезда о.о. законовителей Полтавской епархии. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1917. № 16. С. 1261-1268.
- Знаменский П. Духовные школы в России до реформы 1808 года. Казань, 1881. 806 с.
- Ковровський І. Г. Релігійно-моральне виховання учнів церковноприходських шкіл російської імперії (кінець XIX – початок XX ст.) лейтмотив. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/6/statti/6kovrovsky.htm
- Коропов Г. Съездующих церковно-приходских школ Полтавского уезда. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1917. № 9. С. 727-729.
- Крыжановский Е. М. Основы «Дидактики» в связи с основами церковно-приходской школы. *Церковно-приходская школа*. 1889. Октябрь. С. 132-147.
- Лиман І. Державна церква і державна влада: Південна Україна (1775-1861). Запоріжжя, 2004. 400 с.
- Лиман І. Російська православна церква на півдні України останньої чверті XVIII – середини XIX ст. Запоріжжя, 2004. 488 с.
- Мукалова Н. Народная школа в Юго-Западном крае. Киев, 1892. 60 с.
- Петренко І. М. Роль земств у розвитку церковнопарафіяльної освіти в українських лівобережних губерніях Російської імперії наприкінці XIX – на початку XX ст. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2014. Вип. XXXIX. С. 37-41.
- Степаненко Г. В. Освітня діяльність православного духовенства в Україні (XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01. Київ, 2002. 23 с.
- Титлинов Б. В. Духовная школа в России в XIX ст. Вильна, 1900. Вып. 1. 97 с.
- Титлинов Б. В. Духовная школа в России в XIX ст. Вильна, 1909. Вып. 2. 242 с.
- Тригуб О. П. Історія Херсонської єпархії (1775-1918): автореф. дис. канд. істор. наук: 07.00.01. Миколаїв, 2000. 16 с.
- Труды Киевской губернской ученой архивной комиссии. Киев, 1912. Вып. 1. 387 с.
- Фазан В. В. Вплив секуляризації на просвітницько-виховну діяльність духовних осередків України у XVIII ст. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 4 (181). С. 72-75.
- Фазан В. В. Розвиток просвітницько-педагогічної діяльності та виховання у вищих навчальних духовних закладах України при Києво-Печерській Лаврі у XIX – XX ст. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 72. С. 70-74.
- Федорчук О. О. Православ'я в становленні культури півдня України (кінець XVIII – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01. Донецьк, 2005. 18 с.

REFERENCES

- Blagovidov, F. (1891). *Dejatel'nost' russkogo duhovenstva v otnoshenii k narodnomu obrazovaniju v carstvovanie Aleksandra II [The activities of the Russian clergy in relation to public education during the reign of Alexander II]*. Kazan' [in Russian].
- Brychok, S. B. (2005). *Tserkovnoparafiialni shkoly v sistemі narodnoi osvity na Volyni (dr. pol. XIX – 20-ti rr. XX st.) [Church-parish schools in the system of public education in Volhynia (dr. Pol. XIX - 1920s)]*. (Extended abstract of PhD. dissertation). Zhytomyr [in Ukrainian].
- D'jkonov, K. P. (1907). *Duhovnaja shkola v carstvovanie imperatora Nikolaja 1-go [The spiritual school in the reign of Emperor Nicholas the 1st]*. Sergiev Posad [in Russian].
- Fazan, V. V. (2018). Rozvytok prosvitnytsko-pedahohichnoi diialnosti ta vykhovannia u vyshchykh navchalnykh dukhovnykh zakladakh Ukrainy pry Kyievo-Pecherskii Lavri u XIX – XX st. [Development of educational and pedagogical activity and education in higher educational establishments of Ukraine at the Kiev-Pechersk Lavra in the XIX-XX centuries]. *Pedagogical Sciences*, 72, 70-74.
- Fazan, V. V. (2018). Vplyv sekulyaryzatsii na prosvitnytsko-vykhovnu diialnist dukhovnykh oseredkiv Ukrainy u XVIII st. [The influence of secularization on the educational activities of the spiritual centers of Ukraine in the eighteenth century.]. *Image of the Modern Pedagogue*, 4(181), 72-75 [in Ukrainian].
- Fedorchuk, O. O. (2005). *Pravoslav'ia v stanovlenni kultury pivdnia Ukrainy (kinets XVIII – pochatok XX stolittia) [Orthodoxy in the Formation of Culture of the South of Ukraine (end of XVIII - beginning of XX century)]*. (Extended abstract of HistoryD. dissertation). Donetsk [in Ukrainian].
- Koropov, G. (1917). Sezd uchashhikh cerkovno-prihodskih shkol Poltavskogo uezda [Congress of students of parish schools of Poltava county]. *Poltavskie eparhial'nye vedomosti [Poltava diocesan sheets]*, 9, 727-729 [in Russian].
- Kovrovskiy, I. H. *Relihiino-moralne vykhovannia uchniv tserkovnoprykhodskyykh shkil rosiiskoi imperii (kinets XIX – pochatok XX st.) leitmotyv*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/6/statti/6kovrovsky.htm [in Ukrainian].
- Kryzhanovskij, E. M. (1889). Osnovy «Didaktiki» v svjazi s osnovami cerkovno-prihodskoj shkoly [The basics of "Didactics" in connection with the basics of the parish school]. *Cerkovno-prihodskaja shkola [Parish School]*, October, 132-147 [in Russian].
- Lyman, I. (2004). *Derzhavna tserkva i derzhavna vlada: Pivdenna Ukraina (1775-1861) [State Church and State Power: Southern Ukraine (1775-1861)]*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

- Lyman, I. (2004). *Rosiiska pravoslavna tserkva na pivdni Ukrainy ostannoї chverti XVIII – seredyny XIX st. [Russian Orthodox Church in southern Ukraine of the last quarter of the 18th - mid 19th centuries.]* Zaporizhzhia [in Ukrainian].
- Mukalova, N. (1892). *Narodnaja shkola v Jugo-Zapadnom krae [Public School in the South-Western Territory]*. Kiev [in Russian].
- Petrenko, I. M. (2014). Rol zemstv u rozvytku tserkovnoparafiialnoi osvity v ukrainskykh livoberezhnykh huberniakh Rosiiskoi imperii naprykintsi XIX – na pochatku XX st. [The Role of Zemstvos in the Development of Church-Parish Education in the Ukrainian Left-Bank Provinces of the Russian Empire at the End of the Nineteenth and Early Twentieth Centuries]. *Zaporizhzhia Historical Review*, XXXIX, 37-41 [in Ukrainian].
- Stepanenko, H. V. (2002). *Osvitnia diialnist pravoslavnoho dukhovenstva v Ukraini (XIX – pochatok XX st.) [Educational activities of the Orthodox clergy in Ukraine (XIX - beginning of XX century)]*. (Extended abstract of HistoryD. dissertation). Kyiv [in Ukrainian].
- Titlinov, B. V. (1900). *Duhovnaja shkola v Rossii v XIX st. [Theological school in Russia in the 19th century]* (Vol. 1). Vil'na [in Russian].
- Titlinov, B. V. (1909). *Duhovnaja shkola v Rossii v XIX st. [Theological school in Russia in the 19th century.]* (Vol. 2). Vil'na [in Russian]. *Trudy Kievskoj gubernskoj uchenoj arhivnoj komissii [Proceedings of the Kiev Provincial Scientific Archival Commission]* (Vol. 2). (1912). Kiev [in Russian].
- Tryhub, O. P. (2000). *Istoriia Khersonskoi yeparkhii (1775-1918) [History of the Kherson Diocese (1775-1918)]*. (Extended abstract of HistoryD. dissertation). Mykolaiv [in Ukrainian].
- Zhurnaly obshheparhial'nogo sezda o.o. zakonouchitelej Poltavskoj eparhii [Magazines of the general diocesan congress lawmakers]. (1917) *Poltavskie eparhial'nye vedomosti [Poltava diocesan sheets]*, 16, 1261-1268 [in Russian].
- Znamenskij, P. (1881). *Duhovnye shkoly v Rossii do reformy 1808 goda [Theological schools in Russia before the reform of 1808]*. Kazan' [in Russian].

VITALIY SHAFRANOVSKIY

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: shafranovskiy@ukr.net

THE CONTRIBUTION OF THE SPIRITUALITY TO THE EDUCATION AND ENLIGHTENMENT OF CHILDREN

The article examines the role of the spirituality in the education and enlightenment of children. The emphasis is placed on the contribution of the spirituality to the activities and development of the educational system of Ukraine, the influence, role and interaction of the church with education.

The history of the Christian Church's upbringing, education, and outreach is inseparable from the history of its monasteries and churches, which were the center of faith, morality, and spirituality, the property of which is a significant scientific and cultural potential that is worthy of study and attention. The activities of the parish schools of Orthodox monasteries and churches of Ukraine, as the most widespread spiritual-religious and educational centers, have made a significant contribution to the education, upbringing and education of children and the people as a whole. The functioning of these institutions is inseparable from the life and activities of the clergy.

Teachers and community activists, while analyzing the activities of parochial schools, recognized that the clergy were more competent and more interested in the success of education. The authority of the priest in the village was very high, the peasants believed in him, so they believed in the school in which the priest worked, or the school that worked under his leadership. Church-parish school took into account the opportunities of peasant children, was closer to the villagers, as it relied on the deep religiosity of the common people

It should be noted that the clergy were both the bearer and preacher of patriotism, so from different provinces of Ukraine there were reports of the desire of the clergy and believers to introduce Ukrainian language teaching in parish schools and spiritual seminaries, to raise issues before the spiritual leadership in order to have a full spiritual education. schools taught Ukrainian history, culture, literature.

The clergy's contribution to the education and enlightenment of children is difficult to overestimate. In some periods of Ukrainian history, nearly 80% of the population has been educated by the Church. Given the Orthodox Church's extensive experience in the spiritual and moral upbringing of the population, as well as its role in the development of public education, a proper assessment of the Orthodox Church's educational potential will help to address existing issues regarding its possible participation in the modern school, as well as identify other areas of Church cooperation and state institutions.

Keywords: spirituality; education; upbringing; enlightenment; religion; school; church-parish schools.

Одержано 03.09.2019.

ЮВІЛЕЇ

ДО ЮВІЛЕЮ ВЧЕНОГО

10 жовтня 2019 р. свій ювілей відзначила український вчений-педагог **Алла Микитівна Бойко**, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України. До ювілейної дати фахівцями Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України підготовлено книжкову виставку «Алла Микитівна Бойко – відомий вчений у галузі теорії та історії педагогіки», що експонується в загальній читальній залі, а також віртуальну виставку – на веб-порталі бібліотеки (http://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Boyko_A_2019.10.10.mp4). Слід одразу зазначити, що віртуальні книжкові виставки є сучасною формою популяризації наукових доробків провідних учених установ НАПН України та закладів освіти України, ефективним інструментом залучення користувачів до бібліотеки та засобом створення її позитивного іміджу.

Науковий доробок А.М. Бойко налічує близько 600 праць, серед яких 16 одноосібних монографій і посібників. На виставці представлено 78 видань, серед яких 10 її одноосібних монографій, а також методичні, навчальні посібники. Виставка складається з чотирьох розділів. Перший розділ «Сходження до вершин педагогічної науки: від учителя до вченого» – це короткі біографічні відомості про життєвий і творчий шлях ювілярки та документи, в яких висвітлено її науково-педагогічну діяльність, зокрема це енциклопедії («Імена України», 2001; «Енциклопедія Сучасної України», 2004; «Педагогічний словник» за редакцією академіка М.Д. Ярмаченка, 2001; Довідник «Хто є хто в Україні», 2007; «Український педагогічний енциклопедичний словник» за редакцією академіка С.У. Гончаренка, 2011), статті у наукових виданнях і ЗМІ та ін. Перед нами постає образ науковця високої духовності та багатогранного таланту. Народилася Алла Микитівна у с. Удовиченки Зіньківського району Полтавської області в родині вчителів, що є визначальним у формуванні її світогляду. Після закінчення з відзнакою Козельщинської середньої школи так само наполегливо вона навчалася на філологічному факультеті Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка. Розпочала свою педагогічну діяльність учителем у Кротенківській середній школі Полтавського району, де виявила себе вдумливим, творчим та відповідальним педагогом, її життєвим кредо стало – «увага і повага до кожної дитини». Цілком логічним і обґрунтованим є подальше наукове і творче зростання Алли Микитівни. Вона працювала директором Полтавського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів, завідуючою кафедри Полтавського державного педагогічного інституту (нині – Полтавський національний педагогічний університет імені Володимира Короленка). З 1973 р. вона успішно навчалася в Москві в аспірантурі і докторантурі найпрестижнішого в той час у Союзі Науково-дослідного інституту загальних проблем виховання. Здобула науковий ступінь кандидата, а потім доктора педагогічних наук. Повернувшись до Полтави, працювала на посаді проректора з наукової роботи цього ж навчального закладу, професором, стала членом-кореспондентом Національної академії педагогічних наук України.

Другий розділ виставки представляє творчий доробок вченого і складається із трьох рубрик: 1) «Особистісно орієнтоване навчання і виховання на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин учителів і учнів, викладачів і студентів на рівні співробітництва і співтворчості»; 2) «Дослідження педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка, Г.Г. Ващенко»; 3) «Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання», у яких систематизовано та згруповано наукові праці А.М. Бойко, які є у фонді бібліотеки.

Пріоритетною науковою проблемою, якій Алла Микитівна присвятила своє життя, стало формування у вищій і загальноосвітній школі системи суб'єктно-суб'єктних, морально-естетичних взаємин педагогів і школярів, розроблення теоретико-методичних основ і змісту особистісно-гуманістичної парадигми виховання. Цим проблемам присвячено низку видань і публікацій, які відображено у відповідній рубриці книжкової виставки (зокрема, наукові видання: «Виховання людини: нове і вічне». Полтава, 2006. 568 с.; «Індивідуальні тьюторські завдання для самостійної роботи студентів (інтегрований курс теорії та історії педагогіки): 500 завдань і запитань, понад 300 тестів». К.-Полтава, 2010. 400 с. та ін.).

Вагомою складовою діяльності А.М. Бойко є дослідно-експериментальна робота. Наприклад, з 2002-2003 н. р. експериментально перевірявся створений за її ініціативою елективний курс «Основи християнської педагогіки», а також курс, який став обов'язковим і викладався понад 10 років «Історія української педагогіки в персоналіях (22 видатних українських педагоги)». К., 2004. 576 с., затверджений Міністерством освіти і науки України як підручник для студентів вищих навчальних закладів.

У рубриці «Дослідниця педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка, Г.Г. Ващенко» представлено праці, які презентують науково-пошукову діяльність Алли Микитівни, пов'язану з персоналістикою. Інтерес становлять книги, присвячені Г.Г. Ващенку – українському вченому-педагогу 10-60-х рр. ХХ ст., який понад 20 років прожив у еміграції. Науковий доробок вченої на виставці представлений такими роботами А.М. Бойко – «Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок» (1998), «...Служба Богові й Батьківщині» (2001), «Der hervorragende nationale Pädagoge und Patriot der Ukraine Hryhorij Waschtschenko» («Видатний національний педагог і патріот України Григорій Ващенко», Київ-Мюнхен, 2019). У перших двох науково-методичних посібниках автором зроблено спробу актуалізації та інтерпретації важливих теоретико-педагогічних ідей вченого з позицій сучасної педагогічної науки. Було використано широку архівну базу та сучасні публікації вітчизняних і зарубіжних авторів, виявлено і відновлено низку праць професора Г.Г. Ващенко. У книзі «... Служба Богові й Батьківщині» авторкою подається 41 праця Г.Г. Ващенко, а у виданні 2019 р. список його

добробку налічує 135 видань, зібраних нею з різних джерел. Робота над творчою біографією педагога, вченого і патріота України продовжується. Нове міжнародне видання про Григорія Ващенка цікаве і цінне тим, що сприяє популяризації педагогічної спадщини непересічного українського педагога, піднесенню авторитету української педагогіки на міжнародному рівні, інтеграції у світовий освітньо-науковий простір. Монографія вміщує уточнену, найповнішу бібліографію наукових праць вченого Полтавського і Мюнхенського періодів. Отже, важливою частиною творчого добробку Алли Микитівни є дослідження персоналій в історії української педагогіки: розроблення навчальних планів і програм, підготовка і видання за її науковою редакцією навчальних книг. На виставці експонується, зокрема, підручник «22 видатних українських педагоги» (2004) та інші праці з розробленої нею серії «Педагогічна україністика: Концепція і Положення». А.М. Бойко також започатковано науковий альманах «Педагогічна україністика». Полтава, 2016.

У рубриці «Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання» містяться праці, які відображають результати наукових пошуків Алли Микитівни щодо удосконалення практичної підготовки вчителя, роботи середньої школи (зокрема, науково-методичний посібник «Від теорії – до практики: критеріальні ознаки, відбір і поетапний процес упровадження педагогічних інновацій», 2014; монографія «Упровадження педагогічної інноватики в практику». – Полтава, 2011. 384 с. та ін.). За безпосередньою розробкою і науковою редакцією А.М. Бойко створено новий інтегрований курс теорії та історії педагогіки й інноваційний навчально-методичний комплекс, який упроваджено у практику закладів педагогічної освіти III–IV рівнів акредитації (Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії / За ред. А.М. Бойко. Ч. 1. Київ-Полтава, 2002. 372 с. і Ч. 2, 2004. 504 с. та ін.).

У багатогранній науковій, педагогічній, просвітницькій роботі Алли Микитівни вагоме місце займають питання якості наукової продукції викладачів, молодих учених, студентів. Учена була засновником і заступником головного редактора збірника наукових праць «Педагогічні науки», організатором і членом редколегій інших наукових видань, головним редактором студентського часопису «Дидаскал». Діяльність А.М. Бойко науковим редактором відображена у окремому розділі виставки. Завдяки їй побачили світ монографії молодих учених, що представлені на виставці. Нею організовувалися та проводилися міжнародні і всеукраїнські науково-практичні конференції, європейські студентські читання, семінари.

Один із розділів виставки презентує наукову школу А.М. Бойко, адже вченим створено успішний проєкт «Гуманізація педагогічної взаємодії учнів, студентів і вчителів, дорослих і дітей у навчальних закладах України», в межах якого під її керівництвом захищено 42 кандидатські і докторські дисертації. Завдяки науковій школі Алли Микитівни свій шлях у науці торують В.В. Фазан, В.М. Мокляк, І.В. Кравченко, Л.А. Семіновська, А.В. Хоменко, Л.М. Петренко, Н.І. Шиян та ін.

За таку титанічну й плідну наукову роботу А.М. Бойко удостоєна високого звання Заслуженого діяча науки і техніки України. Її відзначено орденом «княгині Ольги», «Честь Вітчизни», медалями «К.Д. Ушинський», «А.С. Макаренко», «Г.С. Сковорода», «Г.Г. Ващенко», «Трудова слава» Міжнародного академічного рейтингу «Золота Фортуна», орденом «Почаєвської Божої Матері».

Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського НАПН України висловлює щиру подяку Аллі Микитівні Бойко за співпрацю під час організації виставки та за подаровані книги, які поповнили фонд бібліотеки профільною літературою, зокрема з питань теорії й історії педагогіки, теорії виховання, упровадження педагогічного досвіду та інноватики в освітню практику тощо. Бажаємо здоров'я, щастя, натхнення та нездоланної життєвої енергії.

*Матеріал підготувала
завідувач відділу науково-документального
забезпечення, соціокультурної діяльності
та міжнародних зв'язків
ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського,
канд. наук. із соц. комунікацій
Л.О. Пономаренко*

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

ТЕТЯНА БОНДАРЕНКО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВУЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	5
ОЛЕНА ГАВРИЛО ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ І БАТЬКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	9
ВАЛЕНТИНА ДВІЖОНА ОСОБЛИВОСТІ МОТОРНОГО ТА КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ	12
ЛІЛІЯ ЗІМАКОВА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД	17
ВАЛЕНТИНА КРАМАРЕНКО КРЕАТИВНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ	21
ТЕТЯНА ПАРФІНЕНКО ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ЗДОРОВОГО СТИЛЮ ЖИТТЯ	24
ОКСАНА СТАНІЧЕНКО ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ У ВИХОВАННІ ЧУЙНОСТІ	28
ІЛЛЯ ВОЛИК ЄВГЕНІЯ ДОРОШЕНКО ВАЛЕНТИНА ЦИНА ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	32
ОКСАНА ШИКИРІНСЬКА ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	36
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
АЛЛА ГАФІЯК ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ РОЗРОБКИ ВЕБ-СЕРВІСУ ДЛЯ ОБМІНУ ЗНАННЯМИ	40
ОКСАНА ДАНИСКО ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	43
НАТАЛІЯ ІВАНЬКОВА КОНЦЕПЦІЯ ТА ЕТАПИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗРОБКИ ON LINE КУРСІВ У ВИЩОМУ МЕДИЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	48
НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНКО ВІКТОРІЯ ІРКЛІЄНКО ЗНАЧУЩІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	53
ОКСАНА КОРНОСЕНКО ВАЛЕНТИНА БОНДАРЕНКО МАРІЯ БОНДАРЕНКО АНАЛІТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	58
ІННА ЛЮБЧЕНКО АЛЛА КУЧАЙ СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	64
НАТАЛІЯ НАГОРНА ПРОЕКТУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	68
ІРИНА ПРОЦЕНКО ІНТЕЛЕКТ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ КУЛЬТУРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	73
НАТАЛІЯ ПУСЕПЛІНА СТВОРЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ	78
ЮРІЙ СТЕЖКО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В РЕАЛІЯХ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	81

ОЛЕКСАНДР ХИЖНЯК АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК У СИСТЕМІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З БОКСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	86
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ	
ЛЕОНІД БУЛАВА ФЕДІР ПОШИВАЙЛО, «ВІДОМИЙ ЯК ДОБРИЙ МЕТОДИСТ»: ДІЯЛЬНІСТЬ У 1900-1941 РОКАХ	90
ЮЛІЯ ЛУКАШОВА ОЛЕНА ГНІЗДІЛОВА ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ	94
НАДІЯ ГРАМАТИК ТРАНСГРАНИЧНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНСЬКОГО ПОДУНАВ'Я: АКТУАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ	98
ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО АЛЛА КОБОБЕЛ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ ЩОДО ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДИ ОСВІТИ	105
МІРОШНИЧЕНКО ВІТАЛІЙ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПОЛТАВСЬКОГО ІНО І. Я. ЧАЛЕНКА	111
ВІКТОРІЯ ОПАНАСЕНКО ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ П. К. ЗАГАЙКА НА ПОЛТАВЩИНІ	114
АЛІНА РЯБОКІНЬ РИМО-ІРЛАНДСЬКА ОСВІТНЯ ТРАДИЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЦЕНТРАЛЬНОЇ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ	118
САЙБЕКОВ МАКСИМ ГІСПАЛЬСЬКА ЄПІСКОПАЛЬНА ШКОЛА, ЯК ОСЕРЕДОК ОСВІТИ У ВЕСТГОТСЬКІЙ ІСПАНІЇ	122
ВАСИЛЬ ФАЗАН СУТЬ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ	127
ОЛЬГА ЦИБУЛЬКО ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ ЛЮДИНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	131
ВІТАЛІЙ ШАФРАНОВСЬКИЙ ВНЕСОК ДУХОВЕНСТВА У ВИХОВАННЯ І ПРОСВІТНИЦТВО ДІТЕЙ	134
ЮВІЛЕЇ	
ДО ЮВІЛЕЮ ВЧЕНОГО	138

TABLE OF CONTENTS

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

TETIANA BONDARENKO FEATURES OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN BASIC SCHOOL STUDENTS	5
OLENA HAVRYLO PROBLEMS OF THE PRESCHOOL TEACHERS' AND PARENTS' PREPAREDNESS TO ENJOYMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN	9
VALENTYNA DVIZHONA CHARACTERISTICS OF MOTOR AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH MOTOR ALALIA	12
ZIMAKOVA LILIYA COMMUNICATIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS BY MEANS OF CARTOON: TECHNOLOGICAL APPROACH	17
VALENTYNA KRAMARENKO CHILDREN'S CREATIVITY OF PRESCHOOL AGE: CONCEPTNESS ANALYSIS	21
PARFINENKO TETIANA BASIC APPROACHES TO DETERMINING HEALTHY LIFESTYLE INDICATORS	24
OKSANA STANICHENKO PARENTS AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION INTERACTION DURING THE EDUCATION PROCESS OF CHILDREN SENSITIVENESS	28
ELIJAH VOLYK EUGENIA DOROSHENKO VALENTINE TSINA INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF PUBLIC RESPONSIBILITY OF PUPILS	32
OKSANA SHYKYRINSKA THE IMPACT OF MUSICAL EDUCATION ON THE FORMATION OF MORAL AND AESTHETIC CULTURE OF KINDERGARTEN CHILDREN	36

CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ALLA HAFIIAK TRAINING OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY PROFESSIONALS IN THE PROCESS OF WEB SERVICE DEVELOPMENT FOR EXCHANGE OF KNOWLEDGE	40
OKSANA DANYSKO LARYSA SEMENOVSKA DESCRIPTION OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING METHODS IN TERMS OF BLENDED LEARNING	43
NATALYA IVANKOVA CONCEPTION AND STAGES OF DEVELOPMENT TECHNOLOGY ONLINE COURSES AT A HIGHER MEDICAL INSTITUTION	48
NATALIJA DEM'YANKO VIKTORIJA IRKLIHENKO THE IMPORTANCE OF INDIVIDUAL PRACTICAL CLASSES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF A MUSIC ART TEACHER	53
OKSANA KORNOSENKO VALENTINA BONDARENKO MARIA BONDARENKO ANALYTICAL ASPECTS OF USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF PHYSICAL CULTURE TEACHER	58
INNA LIUBCHENKO ALLA KUCHAI THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES	64
NATALIJA NAHORNA DESIGN AND MODELING AS COMPONENTS OF THE PROJECT-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES	68
IRINA PROTSENKO INTELLIGENCE OF FUTURE PROFESSIONALS IN RESEARCH CULTURE: A THEORETICAL ASPECT	73
NATALIA PUSEPLINA CREATION AND IMPLEMENTATION OF THE MUSEUM-PEDAGOGICAL PROGRAM IN THE MASTERS' TRAINING SYSTEM	78
YURI STEZHKO SELF-IDENTIFICATION PERSONALITY IN THE REALITIES OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES	81
OLEKSANDER KHYZHNIAK THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL FACILITIES OF ACADEMIC TRAINING IN THE SYSTEM OF ATHLETICS AND TEACHERS TRAINING OF FUTURE BOXING COACHES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	86

HISTORY OF DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE	
LEONID BULAVA	
<i>FEDOR POSHIVAILO, "KNOWN AS A QUALIFIED METHODIST": ACTIVITIES IN 1900-1941</i>	90
YULIA LUKASHOVA	
OLENA HNZIDILOVA	
<i>ISSUES OF PRESCHOOL CHILDREN LABOR EDUCATION IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVE</i>	94
NADEZHDA GRAMATIK	
<i>THE CROSS-BORDER EDUCATIONAL SPACE OF THE UKRAINIAN DANUBE REGION: UPDATING THE COMPETENCE PARADIGM</i>	98
OLENA ILCHENKO	
ALLA KOBABEL	
<i>LEGISLATIVE PROVISION OF THE STATE POLICY OF UKRAINE REGARDING THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EDUCATION INSTITUTIONS</i>	105
VITALII MIROSHNICHENKO	
<i>THE MORAL-ETHICAL ASPECTS OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF POLTAVA INE I. Ya. CHALENKO</i>	111
VIKTORIYA OPANASENKO	
<i>SOCIO-EDUCATIONAL ACTIVITY OF P. K. ZAHAIKO IN POLTAVA REGION</i>	114
ALINA RYABOKIN	
<i>ROMAN-IRISH EDUCATIVE TRADITION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF CENTRAL UKRAINE AT THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES</i>	118
SAIBEKOV MAKSYM	
<i>HISPAL EPISCOPAL SCHOOL AS A CENTER OF EDUCATION IN VISIGOTHIC SPAIN</i>	122
VASYL FAZAN	
<i>THE ESSENCE OF COMPARATIVE EDUCATION AS A SCIENCE IN THE AMERICAN PEDAGOGICAL THOUGHT</i>	127
OLGA TSYBULKO	
<i>HUMAN SPIRITUAL ORIENTATIONS IN PEDAGOGICAL SCIENCE</i>	131
VITALIY SHAFRANOVSKIY	
<i>THE CONTRIBUTION OF THE SPIRITUALITY TO THE EDUCATION AND ENLIGHTENMENT OF CHILDREN</i>	134
ANNIVERSARIES	
<i>TO THE ANNIVERSARY OF THE SCIENTIST</i>	138

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 74

Відповідальний за випуск ***В. В. Фазан***

Технічний редактор ***А. І. Тимощук***

Коректор ***Н. І. Зінченко, І. І. Капустян***

Комп'ютерна верстка ***А. І. Тимощук***

Сторінка видання в Інтернеті / <https://sites.google.com/view/pnpurednauki>

Підписано до друку 10.04.2019 р. Формат 60×84/8.
Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. 19,07.

Наклад 100 прим. Зам. № 1906

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, м. Полтава, 36 003
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.