

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 12

Засновано у 2015 році

Рівне – 2020

УДК 37 : 005.591.6

I - 66

ББК 74.200

Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 12. / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол. : О. Б. Петренко, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. – Рівне : РДГУ, 2020. – 299 с.

До збірника увійшли наукові праці з теорії і методики освіти та виховання. У наукових розвідках представлено різновекторність сучасних підходів до змісту, форм і технологій освітнього процесу, починаючи від дошкілля і завершуючи вищою школою.

Редакційна колегія:

Головний редактор: **Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступник головного редактора: **Грицай Наталя Богданівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри природничих наук з методиками навчання Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної ради:

Сухомлинська О. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського;

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Федяєва В. Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. С. Петухова Херсонського державного університету.

Члени редколегії:

Останчук Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Кобилянський О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету;

Мельничук І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Sieradzka-Baziur Wożena (Сєрадзька-Базюр Б.), доктор габілітований, професор, проректор з наукової роботи і освітніх програм, Академія «Ігнатіанум» у м. Кракові (Республіка Польща);

Савчук Б. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітніх технологій ім. Б. Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаніка»;

Ящук І. П., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Вихрущ А. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Безкоровайна О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету;

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Ковальчук О. С., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української та іноземної лінгвістики, проректор з науково-педагогічної роботи Луцького національного технічного університету;

Баліка Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Кравченко О. О., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Побірченко Н. С., доктор педагогічних наук, професор, професор надзвичайний на факультеті суспільних та гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в Легніці (Республіка Польща);

Петренко С. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Шадюк (Падалка) О. І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Zdzislaw SirojC (Здзіслав Сіройц), доктор габілітований соціальних наук в галузі педагогіки, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща);

Jolanta Skubisz (Йоланта Скубіш), доктор соціальних наук в галузі педагогіки, викладач кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21161-10961Р.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. Збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» включений до Переліку наукових фахових видань України у категорію «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» індексується міжнародною наукометричною базою даних **Index Copernicus International**: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=48435>

Упорядники: **проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С., доц. Баліка Л. М.**

Науково-бібліографічне редагування: **наукова бібліотека РДГУ.**

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 9 від 29 жовтня 2020 р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2020

ЗМІСТ

Чижевський Б. Педагогічний Прометей!.....	6
Jolanta Skubisz. Wirtualny wymiar dydaktyki w szkole wyższej.....	18
Петренко О. Питання сімейного виховання в контексті філософсько-педагогічної спадщини Німеччини (середина XVIII – початок XXI століття).....	27
Inna Yashchuk. The ways of renovating the ethnic history of the modern state: the activities of the proskuriv polish pedagogical technical school.....	41
Козак Л. Характеристика сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.....	49
Потапчук Т. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього педагога початкових класів до використання здоров'язбережувальних технологій.....	58
Руденко В., Руденко Н. Методика розробки наукової проблеми в педагогічних дослідженнях.....	66
Баліка Л., Ярута Н. Формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку на основі педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського: з досвіду роботи.....	75
Бісовецька Л., Верхова І. Метод проєктів як засіб формування здорового способу життя.....	85
Бричок С., Шалівська Ю. Діагностика як основа психолого-педагогічного супроводу дітей із обмеженими можливостями здоров'я.....	93
Iryna Budz. Prospects of the use of Great Britain's experience in the educational system of gifted schoolchildren in Ukraine.....	104
Волошина О. Інтерактивна компетентність сучасного вчителя як запорука ефективності освітнього процесу.....	111
Глінчук Ю. Педагогічні умови формування фахової працезохоронної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей.....	118
Гринькова Н. До проблеми духовно-морального виховання студентів педагогічних закладів вищої освіти.....	125
Гудовсек О. Сучасні підходи до естетичного виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки.....	132
Дмітренко Н. Експериментальна перевірка ефективності методики автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.....	138
Козир М., Мелашенко А. Педагогічні умови використання казок В. О. Сухомлинського як засобу формування морально-етичних понять у старших дошкільників.....	146
Короткова Л. Чинники професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера.....	161
Кошелева Н. Формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології засобами дидактичного проєктування.....	168
Міхно О. Спадщина Василя Сухомлинського в інтернет-просторі: онлайн-проєкти Педагогічного музею України та ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського.....	175
Олійник Н. Формування професійної компетентності студентів-аграріїв.....	183

Проценко І. Формування толерантності у студентів закладів вищої освіти як педагогічна проблема.....	192
Руденко Н., Козлюк О. Особливості формування емпатії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.....	200
Слудький Я. Особливості лінгвістичної підготовки іноземних студентів в університеті Алабами (США).....	207
Сорочинська Т. Творча спадщина В. О. Сухомлинського в системі професійної підготовки вчителя.....	214
Стельмашук Ж. Чинники розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи.....	220
Степанова О. Формування комунікативної компетенції в майбутніх логопедів у процесі вивчення дисципліни «Риторика та культура мовлення».....	227
Ціпан Т. Інноваційні форми та методи педагогічної взаємодії школи і сім'ї у вихованні учнівської молоді.....	235
Шадюк О. Готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку.....	242
Щербакова К. Використання захисної функції гри в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.....	250
Білохвощенко С., Кальчук М., Махія С., Прус Г., Борисполець О., Ярмак О. Нова українська школа крізь призму ідей Василя Сухомлинського: «У кожній школи має бути своє неповторне обличчя»	259
Кошук В. Формування іншомовної професійної комунікативної компетенції у студентів автотранспортного фахового коледжу у процесі вивчення англійської мови.....	269
Подуфалов А. Розумове виховання молодших школярів під час занять конструкторською діяльністю.....	276
Чепурка О. Сутність поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації» в контексті сучасної освітньої парадигми.....	285

УДК 37(091)(477)

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.321](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.321)

Чижевський Борис

керівник секретаріату Комітету Верховної Ради
України з питань освіти, науки та інновацій,

кандидат педагогічних наук,

м. Київ, Україна

ORCID:0000-0002-7878-1180

e-mail: chyzhevskiy@rada.gov.ua

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОМЕТЕЙ!

Анотація. У статті узагальнено й схарактеризовано значення творчої спадщини видатного педагога, філософа, науковця, письменника, директора школи і талановитої Людини – Василя Олександровича Сухомлинського, який залишив для майбутніх поколінь дітей, їхніх батьків і вчителів незгасаючу науково-педагогічну і літературну спадщину. Для багатьох українських та зарубіжних вчителів він є своєрідним Прометеем у педагогічному сузір'ї думок, порад і роздумів про дитину, про школу, їх яскраве майбутнє.

Твори В. О. Сухомлинського відомі сьогодні у виданнях різними мовами народів світу від болгарської до японської, від німецької до китайської, його педагогічна спадщина вивчається у в провідних університетах Європи, Азії, Канади, США і Австралії. Його унікальні наукові й філософсько-виховні твори друкуються в педагогічних журналах Польщі, Німеччини, Чехії, Словаччини, Румунії, Австрії, Іспанії, Фінляндії та інших країн. А його педагогічна спадщина як учителя і як директора школи знайшла численних послідовників серед педагогів шкіл різних країн. Лише в Китайській Народній Республіці більше 10 тисяч шкіл працюють за його методиками.

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського – це 48 монографічних праць і брошур, два художні твори, понад 600 статей та близько 1500 оповідань і казок для дітей. Він вважав, що учителі несуть в народ світло знань, науки. На його глибоке переконання народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості, та якби у вчителів не було постійного духовного спілкування з людьми, вони не могли б успішно вчити і виховувати молоде покоління.

Основні ідеї, які розвинув Василь Олександрович у своїх працях: любов до дитини; розвиток творчих сил кожної окремої особистості, формування етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, які спрямовані виховання почуття прекрасного і гармонії; звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції; розвиток ідеї «радості пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу навчання; демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо).

Ключові слова: Прометей, педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського, Павлівська середня школа, концепція виховання, трудова школа.

Постановка проблеми. У кожного народу є особистості, які не підвладні часу. Такою непересічною особистістю для українського народу став Сухомлинський Василь Олександрович – видатний педагог, письменник,

науковець, філософ, директор Павлівської середньої школи. Непохитна постать за викликами часу, просвітитель за покликком душі і серця, учитель за велінням долі, науковець за суттю своїх діянь, він оживив у науковому, освітньому і суспільному середовищі вічними ідеями торжества добра і гуманізму. Його мудрістю та мріями живилася українська педагогічна наука і практика в 50–70-х роках ХХ століття; досвід та напрацювання актуальні для сьогодення; праці, думки, роздуми та ідеї спрямовані в майбутнє, а критерії добра, гуманізму, людяності, премудрості, пізнання, навчання, знання, переконання – вічні.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Для багатьох українських та зарубіжних освітян В. О. Сухомлинський є своєрідним Прометеем у педагогіці. Тому цілком сучасними є роздуми, рекомендації, поради, викладені у працях В. О. Сухомлинського – вдумливого філософа, науковця, учителя, письменника, учасника Другої світової війни, про що йдеться в наукових розвідках Н. Калініченко (2003), М. Мухіна (1983), О. Сухомлинської (2003), Г. Перебийніса (2003) та ін.

Мета статті: на основі аналізу історико-педагогічних досліджень та публікацій розкрити й схарактеризувати постать В. О. Сухомлинського як фундатора передової педагогічної думки і освітньо-виховної практики, що залишається актуальною сьогодні і буде такою у майбутньому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Василь Сухомлинський – це Учитель із самобутнім оригінальним обличчям, з власним творчим почерком всесвітнього масштабу. Його праці, думки, міркування, роздуми, ідеї і сьогодні є вкрай актуальні, необхідні та неоціннімі. Він органічно поєднав у своїй діяльності теорію з практикою, був неординарною, високоосвіченою особистістю, новатором своєї епохи, а його твори увійшли в скарбницю світової науково-педагогічної думки.

Як директор школи та учитель він був яскравою особистістю, його уроки були відкриті для відвідування представниками педагогічної громадськості держави, колег, батьків. Він ділився своїми творчими знахідками, планами, здобутками, радився з колегами та всебічно підтримував і пропагував педагогічних працівників Павлівської школи. Він сам постійно вчився і своїм прикладом спонукав учителів до системного навчання та самоосвіти (Сухомлинська, 2013).

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського налічує 48 монографічних праць і брошур, два художні твори, понад 600 статей та близько 1500 оповідань і казок для дітей. Він був членом-кореспондентом Академії педагогічних наук РРФСР, членом-кореспондентом Академії педагогічних наук СРСР, Заслуженим вчителем УРСР. У 1968 році йому було присвоєно звання Героя Соціалістичної Праці. Його праці виходили і виходять масовими тиражами в багатьох країнах світу (Канада, Китай, Німеччина, Росія, США, Японія). Він став визнаним класиком педагогіки ХХ ст. Різноплановим і багатоаспектним є творчий доробок В. О. Сухомлинського. Його твори видані 53 мовами світу загальним тиражем майже 15 млн. примірників. Книгу «Серце відаю дітям» перекладено 30 мовами світу, що витримала 54 видання.

Варто зауважити, що, наприклад, книги «Вічна тополя» (Казки, Оповідання, Етюди) – Нова Шкільна Бібліотека та «Я розповім вам казку» (Філософія для дітей) В. О. Сухомлинського надруковані у 2003 та у 2016 роках тиражами відповідно 5000 і 3 000 примірників. А вибрані твори у п'яти томах

В. О. Сухомлинського були видані в 1976 році загальним тиражем 90 000 примірників.

Важливим джерелом творчості В. О. Сухомлинського слугувала класична педагогічна спадщина. Він широко використовував ті передові філософські, педагогічні ідеї минулого, які не втратили свого значення у наш час. Великий педагог підкреслював, що без знання досягнутого спродовж багатьох століть, без осмислення і використання теоретичної спадщини неможлива висока культура педагогічної праці сьогодні. Тому він часто звертався до творчості Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Ф. Песталоцці, Ф.-А. Дістервега, Г. Сковороди, К. Ушинського, М. Пирогова, Л. Толстого, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, до творів Юліуса Фучика, Януша Корчака і, звичайно, до праць своїх сучасників-теоретиків педагогіки, дидактики та виховання, психологів, фізіологів, а також до творів класичної художньої літератури. У монографії «Павлівська середня школа» він писав: «Ідеї великих педагогів – Коменського, Песталоцці, Руссо, Ушинського, Дістервега, які спрямовували школу, вчителя, учня на пізнання навколишнього світу, вчили досліджувати та пояснювати те, що людина бачить, – переломлюється у нашій роботі стосовно до наших завдань виховання» (Сухомлинський, 1976).

Актуалізація В. О. Сухомлинським відомих з минулого педагогічних законів та істин означала піднесення їх на якісно новий рівень, вищий ступінь, підпорядкування їх завданням післявоєнної школи, цілям виховання громадянина. Осягаючи й переосмислюючи старе, педагог боровся за утвердження й розвитку нового.

Невичерпно багатим джерелом творчості В. О. Сухомлинського була народна педагогічна мудрість, найкращі виховні традиції українського народу. Він вважав, що учителі несуть в народ світло знань і науки. На його глибоке переконання, народ – це живе, вічне джерело педагогічної мудрості та якби у вчителів не було постійного духовного спілкування з людьми, вони не могли б успішно вчити і виховувати молоде покоління. Прогресивна етнопедагогіка українського та інших народів безперестанно надихала думку і працю В. О. Сухомлинського, орієнтувала його на реалізацію ідей виховання в дітей та молоді безмежної любові до Вітчизни, глибокої любові до матері, батька, рідних, поваги до старших, сердечної чуйності та пошани до людей праці, дієвої готовності прийти їм на допомогу в біді, виховання старанності в роботі, трудової майстерності і кмітливості, дбайливого ставлення до природи, рідної землі, її багатств, виявлення патріотичних почуттів у щоденній діяльності і поведінці. Високо цінував В. О. Сухомлинський у народній педагогіці традиції мудрої любові батьків до дітей, гуманного, поєданого з розумною вимогливістю, підходу до них, використання в навчанні і вихованні скарбів рідного слова, підпорядкування знань реальним потребам простого життя, поступового загартування дитячого організму і, взагалі, дотримання прийнятих у народі та історично перевірених, природовідповідних способів виховання.

Багато про науково-педагогічний цех науковця, педагога, директора може розповісти його робочий кабінет, особиста бібліотека в Павлівській середній школі. Вони унікальні в своєму роді і наповнені як сучасною літературою, так і рідкісними науковими, енциклопедичними, філософськими, класичними, педагогічними, юридичними, нормативно-правовими, історичними та науково-популярними виданнями і, фактично, являють собою власну майстерню, творчу лабораторію славетного педагога, що розпочинав свою роботу о п'ятій годині

ранку та завершував її пізньої ночі. Ним сповідувався культ книги. Власна бібліотека В. О. Сухомлинського залишається неповторною науково-інформаційною, культурно-освітньою, історичною спадщиною Українського народу (Сухомлинська, 2013).

Його яскравими сучасниками, соратниками, товаришами, доброзичливими порадиниками, послідовниками є: Ткаченко І. Г. – учитель фізики, директор середньої школи в с. Богданівка Знаменського району Кіровоградської області, Герой Соціалістичної Праці; Березняк Є. С. – начальник головного управління шкіл Міністерства народної освіти УРСР (1954-1984), член Ради Миру України, Герой України (легендарний «майор Вихор»); Ярмаченко М. Д. – директор Науково-дослідного інституту педагогіки (з 1973 р), член-кореспондент (1974), дійсний член (1982) Академії педагогічних наук СРСР, академік, засновник Академії педагогічних наук України, президент (1992-1997) Академії педагогічних наук України; Савченко О. Я. – український педагог, віцепрезидент Національної академії педагогічних наук України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік, засновник Національної академії педагогічних наук України, заступник Міністра освіти України, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, почесний професор багатьох вищих закладів освіти України, фахівець в галузі загальної педагогіки і дидактики початкової школи; Захаренко О. А. – учитель фізики і математики, директор Сахнівської середньої школи Корсунь-Шевченківського району, член-кореспондент Академії педагогічних наук СРСР (1989), дійсний член Академії педагогічних наук України (1992). Цей перелік на практиці значно ширший (Антологія педагогической мысли Украинской ССР, 1988; Березняк, 2008; Калініченко та Перебийніс, 2003).

Своїм життєвим подвигом В. О. Сухомлинський дав поштовх появи нового покоління педагогів-новаторів, як-то: Ш. Амонашвілі, І. Зязюна, С. Лисенкової, І. Волкова, В. Шаталова, М. Гузика, Є. Ільїна, Т. Гончарова, О. Резніка, М. Палтишева, І. Іванова, Е. Сазонова, А. Дубровського та інших. Вони розвивали в дітях прекрасний людський талант – захопленість своєю справою, навчати творити оточуюче життя за законами добра і краси, возвеличувати і облагороджувати почуття. Досвід педагогів-новаторів – технологічний, тобто педагогічні ідеї, суспільно вагомі і значимі для всіх, отримують втілення в конкретних прийомах, формах, методах, якими можна оволодіти (Історія української школи і педагогіки, 2003; Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття), 2010).

Нове покоління українських педагогів – переможців міжнародних освітянських конкурсів, змагань, олімпіад констатували, що вони відточували свою педагогічну майстерність на основі науково-практичної спадщини українського народу, у тому числі В. О. Сухомлинського. Основними критеріями їхнього успіху є новизна ідей, форм, методів роботи конкретного учителя, педагогічного колективу, України; ефективність досвіду (підтвердження позитивними результатами впродовж багатьох років); можливість творчого застосування цього досвіду іншими учителями і колективами, природньо в залежності від їхніх індивідуальних, особистісних якостей, від умов, в яких проходить освітній процес.

Тому не випадково книги В. О. Сухомлинського присвячені, головним чином, конкретним проблемам духовно-морального, розумового, патріотичного,

естетичного та фізичного виховання і навчання дітей та молоді, педагогізації батьків, методиці викладання мови і літератури в середній школі, особливостям та закономірностям становлення керівника школи, зростанню творчості вчителя тощо. Пропагуючи засадниче значення колективізму в учнів, В. О. Сухомлинський рішуче відкидав принцип виховання індивідуума через колектив як засаду, яка може завдати духовної травми вихованцеві. Віддаючи належне трудовому вихованню в школі, він виступав проти ранньої спеціалізації (з 15 років життя), передбаченої Законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям».

Найважливішими працями В. О. Сухомлинського є такі: «Воспитание коллективизма у школьников» (1956); «Трудовое воспитание в сельской школе» (1957); «Педагогический коллектив средней школы» (1958); «Виховання в учнів любові і готовності до праці» (1959); «Верьте в человека» (1960); «Як ми виховали мужнє покоління» (1960); «Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління» (1961); «Духовный мир школьника» (1961); «Людина неповторна» (1962); «Праця і моральне виховання» (1962); «Дума о человеке» (1963); «Нравственный идеал молодого поколения» (1963); «Шлях до серця дитини» (1963); «Щоб у серці жила Батьківщина» (1965); «Моральні заповіді дитинства і юності» (1966); «Трудные судьбы» (1967); «Павлышская средняя школа» (1969); «Сердце отдаю детям» (1969); «Народження громадянина» (1970); «Методика виховання колективу» (1971); «Разговор с молодым директором школы» (1973), «Как воспитать настоящего человека» (1975); «Мудрая власть коллектива» (1975) та багато інших.

За результатами сотні зустрічей і бесід з молодими вчителями, які тільки починають працювати, аналізу тисячі листів від них, вийшла книжка «Сто порад учителям». Наприклад, одна з порад Василя Олександровича стосується знання: «Знати – це значить уміти застосовувати знання. Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтерес. Активність, життєвість знань – це вирішальна умова того, щоб вони повсякчас розвивалися, поглиблювалися. Знання лише тоді й живуть, коли розвиваються й поглиблюються. Тільки за умови розвитку знань здійснюється закономірність: чим більшими знання володіє учень, тим легше йому вчитися» (Сухомлинський, 1976, с. 452).

Навчаючи інших, Василь Сухомлинський постійно вчився сам, збагачував свої знання, був у стані постійного розвитку, подолання нових висот, вів за собою до нових висот. Його кандидатська дисертація на тему «Директор школи – керівник навчально-виховного процесу» та праці «Педагогический коллектив средней школы» (1958), «Система работы директора школы» (1959), «Разговор с молодым директором школы» (1973) є актуальними як у наш час, так і в майбутньому.

Зокрема, ґрунтовно В. О. Сухомлинський досліджував проблеми теорії і методики виховання дітей у школі й родині, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності, у цілісному вигляді сформував загальногуманістичні педагогічні ідеї довіри і поваги до дитячої особистості: погляд на навчальну діяльність як на насичений творчими відкриттями процес пізнання і самопізнання; обмеження сфери впливу колективу на особистість; виховання без покарань; підвищення ролі слова і особистості вчителя у виховному процесі. Ці ідеї часто викликали жорстку та неадекватну критику з боку офіційної педагогіки, проте В. О. Сухомлинський продовжував розвивати

їх, приділяючи особливу увагу проблемам самоцінності кожної особистості, вільному розвитку дитини, включенню соціального середовища в сферу педагогічних впливів, природному вихованню. Він постійно звертався до етнопедагогіки, обстоював народні імперативи та цінності, вводив їх в усі ланки педагогічного процесу. Василь Олександрович своїм прикладом довів, що бути освітянином – це нелегка, часом подвижницька, але надзвичайно шляхетна праця, спрямована у майбутнє, – це мистецтво, обране за покликом серця.

Чимало педагогічних закономірностей та принципів виявив і розтлумачив В. О. Сухомлинський. Він обгрунтував власну концепцію виховання як розвитку творчих сил особистості в умовах колективної співдружності на основі спільних етико-естетичних цінностей, інтересів та потреб. У своїх пошуках він йшов від школи навчання, спрямованої на розвиток інтелекту, до трудової школи як основи розвитку дітей та підготовки їх до життя, де основним засобом виховання стає педагогічно обгрунтована й методично спрямована праця.

Він постійно порушував і розв'язував проблеми формування у молоді національного й естетичного світогляду. Як про один із шляхів успішного розв'язання цієї проблеми писав, що в душі дітей мають увійти найкращі народні традиції, які повинні стати святим законом, бо не можна уявити народ без імені, без пам'яті, без історії. У душі кращих українських культурно-історичних традицій видатний учитель-новатор констатував, що мудрість є найважливішою прикметною рисою людини. Його праці рясніють висловами на зразок: «мудра людська любов», «мудрість жити», «гідність – це мудрість тримати себе в руках». Педагог цілеспрямовано формував у кожного вихованця вміння бути маленьким філософом, осмислювати світ через красу природи. Для нього формування естетичного почуття дитини та її емоційної культури було основним завданням гуманістичного виховання. А сприйняття й осмислення прекрасного – основа естетичної культури, без якої почуття лишаються глухими до всього високого й благородного (Герої – освітяни і науковці України, 2012; Коцур, В. та Коцур, А., 1999).

Ідеї книги «Серце віддаю дітям» мають загальнолюдське визнання і підтвержені іншими роботами та щоденною копійкою працею великого вчителя. Він наголошував що найголовнішим у його житті була любов до дітей.

У квітні 1970 року В. О. Сухомлинський завершив роботу «Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості» – доповідь для захисту докторської дисертації за сукупністю праць, яку, на жаль, не встиг захистити. Усі твори Василя Олександровича дають переконливе уявлення не тільки про різнобічність його педагогічних підходів, але й про цілісність усього його педагогічного мислення.

Праці В. О. Сухомлинського стосуються не тільки педагогіки навчання, це також особливий матеріал, який надзвичайно актуальний у наш час в аспекті гармонізації сімейного виховання учнів. Навіть побіжного погляду достатньо, аби зрозуміти основну дилему, яку вирішував учитель-патріот у родинах павлівських селян: або подолання анархії в сімейно-шкільному вихованні молоді, або поступовий розпад існуючих соціальних відносин, як мінімум – на рівні селища. Всебічний розвиток особистості можливий лише там, де є два вихователі – школа і сім'я, що діють одночасно, поділяють одні й ті ж переконання, виходячи з тих самих засад і принципів. При цьому не допускається розходження ні в меті, ні в суті, ні в засобах виховання.

Спільно з учителями Павлівської школи Василь Олександрович вибудував таку систему роботи з батьками, яка допомогла б їм оволодіти основами батьківської педагогіки та мистецтва виховання. Чи не вперше в Україні тут діяла не лише для дітей, а й для батьків школа, де для них проводилися лекції і бесіди з педагогами та психологами, спрямовані, зокрема, на практику виховання. Отже, В. О. Сухомлинський вважав, що дитячий егоїзм, жорстокість, хамство, невдячність, байдужість, лицемірство породжуються вадами сімейного виховання. На його думку, піклування про успіхи в навчанні учнів мають починатися з піклування про те, що їсть і як спить дитина, яке її самопочуття, як вона грається, скільки годин протягом дня буває на свіжому повітрі, яку книжку читає і яку казку слухає, що малює і як висловлює в малюнку свої думки й почуття, які емоції пробуджує в її душі музика природи, яка улюблена казка є у дитини, наскільки чутливо сприймає вона радість й негаразди людей, що вона створила для інших і які почуття пережила у зв'язку з цим.

Видатний педагог переконував, що перед кожною дитиною, навіть найважчою, вчитель повинен відкрити ті сфери, де вона зможе досягти своєї вершини, сформувати свою людську гідність, свою душу. Тому й створив «Азбуку моралі», яка вчила осягати суть добра і зла, честі й безчестя. Така азбука стала засобом реалізації емоційної необхідності відкривати здатність відчувати стан інших, вміння ставити себе на місце іншої людини. Одним із проявів цього є ідея особистісного підходу до роботи з дітьми, який ґрунтується на повазі, дбайливому ставленні до маленької людини як до найвищої цінності, її права на свободу і гідність як неповторної індивідуальності. Ця позиція В. О. Сухомлинського є взірцем педагогічної мудрості, у якій втілено досвід учителя, за чийми плечами важкі роки творчої праці. Вона призначена не просто для осмислення філософських роздумів видатного педагога, а й має велике значення для практики сьогодення з огляду на складність завдань, що стоять перед сучасною школою.

Не менш актуальною є позиція великого педагога у тому, що у школі вчать не тільки читати, писати, думати, пізнавати навколишній світ та багатства науки і мистецтва, а також у школі вчать жити, у школі вчать жити. В. О. Сухомлинський вбачав у сучасній школі не лише освітню інституцію, а передусім – громадський центр і традиційний духовний осередок місцевої спільноти, який має сприяти розвитку демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності та відповідальності молодих людей.

Праці великого педагога-гуманіста є невичерпним джерелом ідей, мудрості, натхнення для сучасних педагогів. Екстраполюючи ідеї В. О. Сухомлинського на українське сьогодення, можна стверджувати, що головними завданнями нової школи і вчителів мають стати виховання людяності, формування свідомого громадянина, який виявляє готовність та бере безпосередню участь у житті своєї спільноти, об'єднання і держави (Сухомлинська, 2016).

Василь Олександрович Сухомлинський був і залишається педагогом і за суттю, і за духом. Розроблена українським вченим педагогічна система збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями й положеннями, значно розширила теорію та освітню виховну практику і стала своєрідним революційним етапом у розвитку вітчизняної і світової педагогічної думки, що заслуговує сьогодні на нове осмислення і становлення у планетарному вимірі педагогічної науки.

Дбаючи про щасливе майбутнє свого народу, В. О. Сухомлинський, як ніхто інший у вітчизняній педагогіці, мужньо ставив проблему формування у молоді національного і естетичного світобачення. Його гуманістичні ідеї – це ідеї становлення позитивного гармонійного майбутнього. Те, що він залишив нащадкам, підносить його як великого Духівника власного народу, як мислителя, який бачив кризу епохи. Праці та здобутки Василя Олександровича свідчать про широкий спектр його обдарувань, ясний розум, сильний характер, стійку волю, кмітливість, творчу винахідливість і глибоку прозорливість. Його педагогічні роздуми багато в чому випереджали час, формували той фундаментальний пласт, від якого беруть джерела педагогічні вчення й роздуми педагогів ХХІ століття, і сьогодні вони є одним з інтелектуальних містків відповідності України принципам Європейського Союзу, а також Європейського Союзу – Україні. Його кредо «немає жодної педагогічної закономірності, немає жодної істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей» є дороговказом для наукових та педагогічних працівників (Сухомлинська, 1976).

Актуальними і сучасними є погляди В. О. Сухомлинського про те, що педагогіка – це не тільки наука, а й мистецтво, тобто висока майстерність і професіоналізм, які базуються на ґрунтовних теоретичних знаннях, на свідомому і вмілому використанні об'єктивних закономірностей та вимагають, водночас, і творчого виявлення індивідуальності вчителя, вихователя, його натхнення, ініціативи, винахідливості, вправності. На думку В. О. Сухомлинського, педагогіка включає в себе й елементи мистецтва в широкому значенні цього поняття, оскільки вона спрямовує освітньо-виховний процес, оперуючи не лише науковими категоріями (хоча це, звичайно, основне), а й художніми образами. Адже педагогіка подібно до мистецтва, зокрема мистецтва слова, служить справі формування найтоншої і найскладнішої сфери життя – внутрішнього світу людини, її душі. Тож, не випадково багато творів В. О. Сухомлинського («Шлях до серця дитини», «Дума про людину», «Важкі долі», «Листи до сина» та інші) мають стиль художньої публіцистики, вони розраховані не тільки на раціональне, строго логічне осмислення ідей, а й на емоційно-естетичне їх сприйняття. Він розвивав ідеї А. С. Макаренка – «дух романтика». Тому він надавав романтичного забарвлення позакласній і позашкільній роботі з учнями, вихованню дітей на лоні природи («Школа під Голубим Небом»), оперував у своїй виховній практиці такими урочисто-романтичними найменуваннями, як «Сад Матерів», «Сад Здоров'я», «Діброва Героїв», «Кімната Казки», «Кімната Слави», «Куточок Краси», «Острів Чудес», «Тополя Матері», «Яблуна Матері», (Батька, Бабусі, Дідуса, Брата, Сестри), «Свято Першого Хліба», «Свято Троянди», «Свято Книги» та ін.

Голос В. О. Сухомлинського і в наші дні звучить в Україні та світі, спонукає нас до прогресивних реформ в освіті, підвищення її іміджу та забезпечення конкурентоздатності у світі. Вартий також наслідування основний принцип його життєтворчості, який полягає в тому, що Батьківщині, як рідній матері, боляче, коли ти не став справжньою людиною. Він радив жити і працювати так, щоб Батьківщина пишалася тобою.

Постановою Верховної Ради України було затверджено, розпорядженням Кабінету Міністрів врегульовано, а рішенням ЮНЕСКО підтримано відзначення у 2018 році 100-річчя від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського. Український педагогічний корабель іде своїм вивіренним

курсом! (Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження: біобібліогр. покажч., 2018).

Вшановування спадщини видатного педагога мало на меті не просто засвідчити повагу до одного з найавторитетніших педагогів і гуманістів ХХ-го століття, а й наочно продемонструвати розуміння широким загалом значущості, життєдайності та актуальності його вчення для сучасної педагогічної науки, для виховання майбутніх поколінь. Не менш важливим є завдання оцінити та практично застосувати викладений у книгах і апробований на практиці підсумок копіїткої дослідницької, щоденної праці, що становить зрілий і науково обґрунтований вклад у розробку провідних проблем дидактико-виховної роботи та переконливо розкриває активний характер сфери освіти, розроблюваної і застосовуваної відповідно до вимог духовних (натуральних), природних, педагогічних та юридичних законів.

Своїм прикладом В. О. Сухомлинський продемонстрував незламність духу, він не скорився, не піддався проявам зла, а був провідником добра, усього нового, красивого. Водночас застерігав, що необхідно із самого початку усвідомити сутність сучасного, передового, прогресивного, цивілізаційного взаємозв'язку власних досвіду та практики з тим, що заслуговує на запозичення, трансформацію і впровадження. Тому необхідно створити реальні умови для пізнання, осмислення, адаптації та використання досвіду інших країн, шкіл і вчителів. Праці видатного українського педагога-новатора не втратили своєї актуальності, їх необхідно постійно уважно перечитувати, адже вони вчать мислити, вдумливо підходити до виконання навчально-виховних завдань, враховуючи своєрідність і неповторність конкретних педагогічних явищ, процесів, зважаючи на особливості роботи, історію та позитивні традиції кожної школи (Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти, 2014; Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991-2017): хрестоматія, 2019).

Висновки і перспективи подальших розвідок. За В. О. Сухомлинським необхідно звертати нові освітянські починання, зміни та реформи в Україні тому, що його життєвим принципом є дарувати людям добро, тепло і світло серця, навчати законам пізнання та захищати дітей, учнів, слабких і нещасних, знедолених. Адже саме Василь Сухомлинський умів, як ніхто інший вкласти в дитячі серця думку і роздуми. Тому є своєрідним, поміркованим, об'єктивним та незалежним експертом усіх педагогічних інновацій, саме тим променем, який спрямовує нас до пошуку та утвердження істини. Тому ґрунтовне вивчення і творче використання його педагогічної спадщини – моральний і професійний обов'язок кожного керівника, науковця, педагога, українського політика, всіх, хто причетний до науково-освітньої сфери.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського як засновника створення освітньо-виховного середовища школи, залучення учнів до самостійної творчої праці, взаємодії сім'ї, громади і школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Калініченко, Н. та Перебийніс, Г. (2003). *Сучасники В. О. Сухомлинського*. Кіровоград. 308 с.

В. А. Сухомлинський об умственном воспитании. (1983). Сост. и авт. вступ. ст. М.И. Мухин. К.: Радянська школа. 224 с.

Сухомлинська, О. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи для загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 68 с.

Сухомлинська, О. (2013). *Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу*. Київ: Педагогічна думка. 124 с.

Сухомлинський, В. (2003). *Вічна тополя. Казки. Оповідання. Етюди*: Для молод. шк. віку. [Упоряд. О. Сухомлинської, заг. ред. передм. Д. Чередниченка]. Київ: Генеза. 272 с.

Сухомлинський, В. (2016). *Я розповім вам казку ... Філософія для дітей*. [Василь Сухомлинський / укладач Сухомлинська О. В.] Харків: ВД «ШКОЛА». 576 с.

Сухомлинський, В. (1976). *Павлиська середня школа. Вибр. тв.: у 5 т.* К.: Рад. шк. Т.4. с. 7-390

Антология педагогической мысли Украинской ССР. (1988). Сост. Н.П. Калениченко. М.: Педагогика, 640 с.

Березняк, Є. (2008). *Вибрані педагогічні праці. У 3-х томах*. За ред. академіка АПН України М.Д. Ярмаченка. 2-ге вид., доповн. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. (2003). Упоряд. О. О. Любар. К.: Т-во «Знання», КОО. 766 с.

Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття). (2010). За ред. О.В. Сухомлинської, В.С. Курила. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 444 с.

Сухомлинський, В. (1976). *Сто порад учителеві. Вибр. тв.: у 5 т.* Київ: Рад. шк. Т.2. С. 419-654.

Герої – освітяни і науковці України. (2012). Упоряд.: О.А. Сай та ін. 2-ге вид, перероб. К.: Генеза, 464 с.

Коцур, В. та Коцур, А. (1999). *Історіографія історії України: курс лекцій*. Чернівці: Золоті литаври. 520 с.

Сухомлинська, О. В. (2016). Мета стратегії розвитку загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*. Вісн. НАПН України, 4, С. 11–13

Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження: біобібліогр. покажч. (2018). НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд. О. В. Сухомлинська, Л. Д. Березівська, Л. І. Страйгородська та ін. Вінниця: Твори. 395 с.

Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти. (2014). Всеукраїнська історико-педагогічної науково-практичної конференції. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 112 с.

Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991-2017): хрестоматія. (2019). НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Сухомлинська О. В., Березівська Л. Д., Гавриленко Т. Л. та ін. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 526 с.

REFERENCES

Kalinichenko, N. ta Perebyinis, H. (2003). *Suchasnyky V. O. Sukhomlynskoho*. [Contemporaries of V.O. Sukhomlynskyi]. Kirovohrad. 308 s. [in Ukrainian]

V. A. Sukhomlinskiy ob umstvennom vospitanii [V.A. Sukhomlinskiy on mental education]. (1983). Sost. y avt. vstup. st. M.Y. Mukhyn. K.: Radianska shkola. 224 s. [in Russian]

Sukhomlynska, O. (2003). *Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody dlia zahalnykh problem*. [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. Kyiv: A.P.N., 68 s. [in Ukrainian]

Sukhomlynska, O. (2013). *Shkola Sukhomlynskoho u Pavlyshi – pohliad kriz pryzmu chasu*. [Sukhomlynsky's school in Pavlysha - a look through the prism of time]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 124 s. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (2003). *Vichna topolia. Kazky. Opovidannia. Etiudy: [Eternal poplar. Tales. Story. Studies] Dlia molod. shk. viku*. Uporiad. O. Sukhomlynskyi, zah. red. peredm. D. Cherednychenka. Kyiv: Heneza. 272 s. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (2016). *Ya rozpovim vam kazku ... Filozofia dlia ditei. [I will tell you a fairy tale... Philosophy for children]*. Vasyi Sukhomlynskyi, ukladach Sukhomlynska O. V. Kharkiv: VD «ShKOLA». 576 s. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1976). *Pavlyska serednia shkola. Vybr. tv.: u 5 t.* [Pavlyska secondary school. Selected works.: in 5 vol. K.: Rad. shk. T.4. s. 7-390. [in Ukrainian]

Antologiya pedagogicheskoi mysly Ukrainskoi SSR. [Anthology of pedagogical thought of the Ukrainian SSR] (1988). Sost. N.P. Kalenichenko. M.: Pedagogika, 640 s. [in Russian]

Berezniak, Ye. (2008). *Vybrani pedahohichni pratsi. U 3-kh tomakh*. [Selected pedagogical works. In 3 volumes]. Za red. akademika APN Ukrainy M.D. Yarmachenka. 2-he vyd., dopovn. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova. (in Ukrainian)

Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky: Khrestomatia. [History of Ukrainian school and pedagogy: Reader]. (2003). Uporiad. O. O. Liubar. K.: T-vo «Znannia», KOO. 766 s. [in Ukrainian]

Narysy z istorii rozvytku novatorskykh navchalno-vykhovnykh zakladiv v Ukraini (XX stolittia). [Essays on the history of the development of innovative educational institutions in Ukraine (XX century)]. (2010). Za red. O.V. Sukhomlynskoii, V.S. Kuryla. Luhansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka". 444 s. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1976). *Sto porad uchytelvi. Vybr. tv.: u 5 t.* [One hundred tips for teachers]. Kyiv: Rad. shk. T.2. S. 419-654. [in Ukrainian]

Heroi – osvityani i naukovtsi Ukrainy. [The heroes - educators and scientists of Ukraine] (2012). Uporiad.: O.A. Sai ta in. 2-he vyd, pererob. K.: Heneza, 464 s. [in Ukrainian]

Kotsur, V. ta Kotsur, A. (1999). *Istoriografia istorii Ukrainy: kurs lektsii*. [Historiography of the history of Ukraine: a course of lectures]. Chernivtsi: Zoloty lytavry. 520 s. [in Ukrainian]

Sukhomlynska, O. V. (2016). *Meta stratehii rozvytku zahalnoi serednoi osvity. [The purpose of the strategy for the development of general secondary education]. Pedahohika i psykhologhiia*. Visn. NAPN Ukrainy, 4, S. 11–13. [in Ukrainian]

Vasyi Oleksandrovych Sukhomlynskyi: do 100-richchia vid dnia narodzhennia: biobibliohr. pokazhch. [Vasyi Oleksandrovych Sukhomlynskyi: to the 100th anniversary of his birth: biobibliogr. index] (2018). NAPN Ukrainy, DNPB Ukrainy im. V.O. Sukhomlynskoho; uporiad. O.V. Sukhomlynska, L.D. Berezivska, L.I. Straihorodska ta in. Vinnytsia: Tvory. 395 s. [in Ukrainian]

Aktualni problemy suchasnykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhen shkilnoi osvity. [Current problems of modern historical and pedagogical research of school education]. (2014). U : Vseukrainska istoryko-pedahohichnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, 112 s. [in Ukrainian]

Antolohiia tekstiv z reformuvannia osvity v Ukraini: prohramy, kontseptsii, proekty (1991-2017): khrestomatia. [Anthology of texts on education reform in

Ukraine: programs, concepts, projects (1991-2017): textbook]. (2019). NAPN Ukraine, DNPB Ukrainy im. V.O. Sukhomlynskooho; uporiad.: Sukhomlynska O. V., Berezivska L. D., Havrylenko T. L. ta in. Vinnytsia: TOV «TVORY». 526 s. [in Ukrainian].

PEDAGOGICAL PROMETHEUS!

Borys Chyzhevskiy

Head of the Secretariat of the Verkhovna Rada
Committee of Ukraine on education, science and innovation,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-7878-1180
e-mail: chyzhevskiy@rada.gov.ua

Abstract. The article deals with the significance of the creative heritage of the outstanding teacher, philosopher, scientist, writer, leader Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynsky in the past, present and future. For many Ukrainian and foreign teachers, he is a kind of Prometheus in pedagogy, since the reflections, recommendations, advice set forth in V. O. Sukhomlynskyi's works are quite modern. As a school director and teacher, he was a bright personality, his lessons were open to attendance by representatives of the pedagogical community of the state, colleagues, and parents. He shared his creative discoveries, plans, achievements, consulted with colleagues and comprehensively supported and promoted the activities of teachers of Pavlyska school.

V. O. Sukhomlynskyi's pedagogical heritage includes 48 monographs and brochures, two works of art, more than 600 articles and about 1,500 stories and fairy tales for children. He believed that teachers bring to the people the light of knowledge and science. He was deeply convinced that the people are a living, eternal source of pedagogical wisdom, and if teachers did not have constant spiritual communication with people, they would not be able to successfully teach and educate the younger generation. V. O. Sukhomlynskyi substantiated his own concept of education as the development of creative forces of the individual in a collective community on the basis of common ethical and aesthetic values, interests and needs. In his search, he went from a school of instruction aimed at developing the intellect, to a labor school, as the basis for the development of children and preparing them for life, where the main means of education becomes pedagogically grounded and methodically directed work.

Equally relevant is the position of a great teacher that the school teaches not only to read, write, think, learn about the world and the riches of science and art, but also the school teaches to live, the school teaches to live.

Key words: Prometheus, pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynskyi, Pavlyska school, concept of education, labor school.

Стаття надійшла до редакції 07. 09. 2020 р.

UDC 378.02:378.018.43

DOI: [10.35619/iu.v1i12.300](https://doi.org/10.35619/iu.v1i12.300)

Jolanta Skubisz

dr, adiunkt katedry pedagogiki
Akademia Humanistyczno-Ekonomiezna
Łódź, Polska

ORCID: 0000-0002-2171-4454

e-mail: j.skubisz@wp.pl

WIRTUALNY WYMIAR DYDAKTYKI W SZKOLE WYŻSZEJ

Streszczenie. Niniejsza publikacja jest próbą przedstawienia współczesnych dylematów i wyzwań dydaktyki oraz kształcenia w Szkole Wyższej w warunkach zdalnego kształcenia, zdalnej pracy i praktyki pedagogicznej. Nie ulega wątpliwości, iż wykorzystanie przede wszystkim dla dydaktyki środowiska elektronicznego zmienia współczesny proces dydaktyczny, co wiąże się z nowymi formami komunikacji i zaistnieniem w środowisku akademickim, które pod wieloma względami różnią się od świata fizycznego. Chodzi nie tyle o poszerzenie lub uzupełnienie tradycyjnej dydaktyki i kształcenia, prowadzonych w przestrzeni fizycznej, ale o przeniesienie ich do alternatywnej przestrzeni elektronicznej. Wiąże się to z potrzebą wykształcenia nowych (innowacyjnych) zasad praktyki w sytuacji edukacyjnej, jaka tworzy się w środowisku elektronicznym. O wadach i zaletach zdalnego kształcenia mówi się wiele. Jednakże właściwe jest tu podejście uwzględniające wiele zasadniczych filarów zdalnego kształcenia, tj.: wirtualną strefę studenta, wirtualną strefę wykładowcy, wirtualny dziekanat, dział uczelni multitransmisji zajęć oraz opcje korzystania z systemu w formie aplikacji mobilnej. Nadto co jest kluczowym aspektem dla środowiska akademickiego to konieczność dopracowania treści akademickiej pracy zdalnej. Nadto zaistniała sytuacja spowodowana koronawirusem Sars-Cov-2 wprowadziła nowy byt prawny, tj. pracę zdalną nauczycieli akademickich. W niniejszej publikacji starano się zatem przedstawić rzeczywistość akademicką w tym zakresie i wizje zdalnego kształcenia, które są złożone i determinowana wieloma czynnikami o charakterze przede wszystkim systemowym (prawnym, organizacyjnym i dydaktyczno-kompetencyjnym).

Słowa kluczowe: cyberprzestrzeń, przestrzeń edukacyjna, zdalne kształcenie, praca zdalna, kształcenie online.

Wprowadzenie. Przemiany związane z wyjątkowo dynamicznym rozwojem technologii informacyjnych dotyczą prawie wszystkich obszarów działalności człowieka, a w szczególności nie omijają systemu edukacyjnego, który – aby dopasować się do potrzeb środowiska studenckiego w epoce cyfrowej – musi przestawić się na inne koncepcje i rozwiązania edukacyjne. Jak podkreśla Maciej Marek Sysło nieporównywalnie szybkie zmiany powodowane przez technologię w społeczeństwie, nakazują spojrzeć na system edukacji jako na proces, który powinien być poprzedzony modelem zmian zawierającym etap odkrywania, zastosowań, integracji i transformacji technologii informacyjnej w edukacji. Konsekwencją zaistniałej sytuacji jest odczuwalna potrzeba zasadniczej zmiany modeli uczenia się, w tym i akademickiego.

W tym miejscu należy mieć świadomość, iż współczesny świat jest światem nieustannych zmian. Socjolog Zygmunt Bauman na jego określenie stworzył nowy termin, którym jest „płynna nowoczesność”, który jest też jednocześnie najkrótszą, ale trafną jego charakterystyką i wskazuje na ogromną dynamikę zmian niemal wszystkich obszarów naszego życia i niezdolność do dłuższego trwania w stanie zachowującym stały kształt.

Dlatego też jednym z fundamentalnych pytań początku XXI wieku – póki co w warunkach globalnego kryzysu epidemicznego – staje się pytanie o rolę i znaczenie uczelni wyższych, a zarazem i studentów wobec otwierającej się także transhumanistycznej perspektywy postczłowieka, funkcjonującego w konwergencji tradycyjnych i technologicznych wymiarów dydaktyki, sprzężonych z mechanicznymi i elektronicznymi ekstensjami umysłu cyberstudentów. W tym kontekście rodzą się też pytania o granice i zdolność uczelni do zastosowań nowych form i metod technologii kreatywnego, wirtualnego kształcenia? W tym zakresie pojawiają się liczne pytania, a zarazem analizy środowisk naukowych i eksperckich, a także stanowiska w przedmiocie konfiguracji dotychczasowej orientacji na samoregulacyjny proces z wykorzystaniem metod e-learningowych (Chałupka, 2020).

Nie ulega wątpliwości, iż wykorzystanie dla dydaktyki środowiska elektronicznego zmienia proces dydaktyczny, co wiąże się z komunikacją i zaistnieniem w środowisku, które pod wieloma względami różni się od świata fizycznego. Chodzi nie tyle o poszerzenie lub uzupełnienie tradycyjnej dydaktyki, prowadzonej w przestrzeni fizycznej, ale o przeniesienie jej do alternatywnej przestrzeni elektronicznej. Wiąże się to z potrzebą wykształcenia nowych zasad i praktyki w sytuacji edukacyjnej, jaka tworzy się w środowisku elektronicznym.

Dziedzina dydaktyki i kształcenia wirtualnego obejmuje szeroki obszar technologii i innowacyjnych metod w tym zakresie. Niewątpliwie te aspekty determinują potrzebę ciągłego poszerzania wiedzy w coraz to nowych obszarach właśnie dydaktyki i kształcenia oraz niejako ewaluację dotychczas przekazywanych treści metodycznych oraz wdrażania różnych narzędzi i odrębnych metod dydaktyki akademickiej.

Społeczną, administracyjną i dydaktyczną weryfikację organizacji procesu kształcenia wirtualnego, zdolność studentów i uczelni do udziału w takim procesie wymogła okoliczność nadzwyczajnego zawieszenia zajęć w uczelniach wyższych wywołanego zagrożeniem wirusem SARS-CoV-2 (Rozporządzenie MNiSW, z 23 marca 2020; Rekomendacje MNiSW, Ustawa z 2 marca 2020). Sytuacja ta stała się przyczynkiem do przeprowadzenia w środowisku studenckim Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie pilotażowego badania ilościowego w zakresie obecnego wirtualnego wymiaru dydaktyki i kształcenia.

Współczesny model dydaktyczny w przestrzeni wirtualnej. Próba analizy. Stały nieprzerwany rozwój koncepcji kształcenia, zarówno w jego zinstytucjonalizowanych, jak również nie zinstytucjonalizowanych postaciach prowadzi do krystalizowania się coraz to nowych form i metod kształcenia jak i jego innowacyjnych, pedagogicznych wymiarów. Dotyczy to w szczególności także modelu kształcenia i dydaktyki w przestrzeni wirtualnej.

W ujęciu ontologicznym samo pojęcie przestrzeń jest kategorią epistemologiczną, która występuje w różnych naukach. Z tego powodu jest też przedmiotem zainteresowania filozofii, ale i zarazem centralną kategorią matematyki, nauk przyrodniczych i nauk humanistycznych, a ostatnio także i pedagogiki w ramach koncepcji przestrzeni edukacyjnej. Koncepcje przestrzeni były rozwijane w ramach

europeskiej tradycji filozoficznej zarówno w oparciu o doświadczenie przednaukowe, jak i doświadczenie naukowe. Współczesne koncepcje przestrzeni koncentrowane są głównie na kanwie idei, które wysuwane są na gruncie nauk przyrodniczych i matematyki. Jednakże rozwój nauki i technologii, w tym technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, na tyle jest ważny poznawczo, że przekłada się na modyfikacje koncepcji przestrzeni, które tworzyły się tradycyjnie w kontekście potocznego i naukowego doświadczenia (Lejman, 2013).

Współczesna przestrzeń wirtualna opisywana jest w literaturze przedmiotu w różnorodny i niejednoznaczny sposób. Generalnie przestrzeń wirtualna jest utożsamiana z nową przestrzenią edukacyjną, zarówno w szkołach powszechnych, jak i szkołach wyższych. Próbuąc odpowiedzieć na pytanie – czym jest przestrzeń wirtualna sprzyjająca kształceniu i edukacji, należy tu określić treść samego pojęcia przestrzeni. W ujęciu filozoficznym jest to jedna z podstawowych cech materii, zwykle charakteryzowana jako całokształt stosunków zachodzących między współistniejącymi obiektami (podmiotami materialnymi) tj. ich wzajemne rozmieszczenie – odległości, ich rozmiary i kształty określone przez rozkład materii w ruchu. Cytowane wyżej pojęcie *przestrzeni* w kontekście kształcenia i edukacji generalnie należy rozumieć jako miejsce i pole występowania najróżniejszych sytuacji dydaktycznych, a zarazem i wychowawczych w rzeczywistości szkoły wyższej.

Wymiarem przestrzeni wirtualnej jest niewątpliwie przestrzeń komunikacyjna stworzona przez systemy powiązań internetowych. Pozwala jej użytkownikom na komunikację w sieci i nawiązywania relacji w czasie rzeczywistym. Mamy tu do czynienia ze spójnym wymiarem różnego rodzaju elementów, wśród których wyróżniamy: systemy i sieci teleinformatyczne, dane i informacje oraz określonych użytkowników. A zatem wymiar ten kształtuje oprócz tradycyjnej rzeczywistości świata naturalnego rzeczywistość wirtualną. William Gibson tę rzeczywistość odnosi do cyberprzestrzeni (Gibson W., 1984): Cyberprzestrzeń doczekała się wielu definicji i ich treść opiera się generalnie o semantykę technologii cyfrowej. Cyberprzestrzeń jest tu definiowana jako wirtualność nieograniczona przestrzenią i czasem, tj. matematycznie uporządkowanych kodem binarnym abstrakcyjnych form rzeczywistości.

W ujęciu zaś filozoficznym wirtualnym jest to, co jest potencjalne, a nie istnieje jako akt. Powszechnie w literaturze przymiotnik wirtualny definiuje się w dwóch znaczeniach, tj.: filozoficznym i informatycznym. Wirtualny to – stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mający zaistnieć; – wykreowany na ekranie komputera, telewizora, ale tak realistyczny, że wydaje się rzeczywisty. W pojęciu ogólnym wirtualność kojarzy się z nierzeczywistością, z abstrakcją, stąd wirtualna rzeczywistość brzmi jak antylogia metaforyczna. Zarówno rzeczywista przestrzeń edukacyjna, jak i jej forma tj. przestrzeń dydaktyczna – znajdują się pod wpływem tzw. technologicznej matrycy i sfery wirtualnej tj. cyberprzestrzeni. Zatem kształtuje to nowy model także akademickiej wirtualnej dydaktyki.

Na temat modelu dydaktycznego w ogólności, jak i samego modelu wirtualnej dydaktyki istnieje niestety dość skąpa literatura (Adamczyk B., 2008). Wnikliwa lektura publikacji dotyczących modeli pozwala dostrzec, że pojęcie to jest opisywane przede wszystkim jako konstrukcja naukowa. Przykładem takiego klasycznego opisu modelu jest twierdzenie, iż model to nic innego jak układ, który stanowi narzędzie pośredniego poznania innego układu przez to, że jest do niego w istotny sposób

podobny lub większość cech obu układów jest analogiczna, a układ modelowy jest bardziej dostępny poznawczo.

Natomiast Czesław Dejnarowicz i Tadeusz Karwat (1974) definiując i określając pojęcie modelu podkreślają, że „pojęcie modelu w dydaktyce oznacza pozornie uproszczoną odbitkę rzeczywistości dydaktycznej. Jest więc konstrukcją teoretyczną, za pomocą której można analizować rzeczywistość w sposób możliwie prosty i pozbawiony sprzeczności”. Warto też zwrócić uwagę na definicję Krzysztofa Polaka. Według niego „model dydaktyczny oznacza najczęściej uporządkowany, szczegółowy układ działań nauczyciela i osoby uczącej się, wzajemnie ze sobą powiązanych, służących realizacji celów kształcenia w toku wzajemnych interakcji. W takim ujęciu modelami mogą być zarówno w miarę nieskomplikowane procedury dydaktyczne, jak i bardziej złożone sekwencje działań podmiotów współuczestniczących w procesie kształcenia” (Polak K., 2004).

Reasumując, oczywiście skróto, przegląd pojęć modelu dydaktycznego uprawnionym jest, aby podjąć próbę zdefiniowania wirtualnego modelu dydaktycznego. Otóż model ten ma charakter hybrydowości, tzn. jest to określony układ działań nauczyciela i osoby uczącej się wykorzystujących różnego rodzaju technologie elektroniczne. W powiązaniu z tradycyjnymi formami procedur dydaktycznych hybrydowość w przestrzeni wirtualnej można zdefiniować, jako właściwość powstała w wyniku skrzyżowania lub zmieszania cech, elementów należących do różnych, często odmiennych strukturalnie i odległe genetycznie, przeciwstawnych przedmiotów lub stanów (Banasiak M., Parafinowicz R., 2015).

W tym miejscu należy wskazać, iż póki co nie są znane jakiegokolwiek badania naukowe w przedmiocie ewaluacji stosowania hybrydyzacji współczesnego modelu dydaktycznego, nie tylko w szkołach wyższych. Porządkując zagadnienie modelu dydaktycznego oraz przestrzeni wirtualnej wypada tu wskazać, iż słowo model jest stosowane również na oznaczenie środka dydaktycznego, będącego wzorcem przedmiotu poznawczego przez studentów (uczniów), lecz niedostępnego w wersji oryginalnej, np. model krajobrazu, fabryki, maszyny, kwiatu, zwierzęcia itp., model tego typu zwykle wykonuje się w odpowiedniej skali.

Generalnie przestrzeń jako narzędzie lub zapośredniczenie zawiera w sobie synonimiczność z większością aspektów nie tylko wirtualnego modelu dydaktycznego, ale i także przestrzeni wirtualnej. Otóż w przestrzeni dydaktycznej za narzędzie uznaje się przestrzeń wirtualną, natomiast komputer jest tu środkiem dydaktycznym. Zatem również w pedagogice Internet traktowany jest jako złożony (multimedialny) środek dydaktyczny służący optymalizacji procesu nauczania – uczenia się, także jako interaktywne medium edukacyjne czy też narzędzie intelektualne.

Należy jednak w dyskursie naukowym, jak i w organizacji naukowo-badawczej nie koncentrować się na odpowiednim doborze metod, ich zakresem pojęciowym we współczesnym procesie dydaktycznym. Raczej tu nieodzowna jest analiza edukacyjnych potrzeb studentów oraz wyników osiąganych przez nich w ramach wirtualnej dydaktyki, kształcenia oraz szeroko pojętej edukacji (Zaślona T., Woźniak D., 2012).

Próba diagnozy funkcjonowania studentów w przestrzeni wirtualnej. Niniejsza diagnoza jest próbą określenia (zidentyfikowania) stanu rzeczywistości wirtualnej dydaktyki w ramach zdalnego kształcenia studentów, na podstawie pilotażowych badań ankietowych przeprowadzonych w dniach 25–29.06.2020 wśród 339 (100%) studentów, w tym jedna osoba (0,3%) z Akademii Pedagogiki Specjalnej

w Warszawie i 338 (97,7%) osoby z Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Respondentami w większości były kobiety (78,8%, N= 267). Mężczyźni stanowili zdecydowana mniejszość (21,2%, N=72). W znacznym stopniu w badaniu wzięli udział osoby studiujący na drugim (31%) i trzecim (32%) roku.

Zagadnienia zawarte w badaniu ankietowym dla studentów w swej istocie są pytaniami o rzeczywistość oraz wizję zdalnego kształcenia akademickiego, a zarazem pytaniami o wiedzę, o tym, jak wobec tej istniejącej rzeczywistości należy się zachować zarówno ze strony uczelni, jak i samych studentów. Szczegółowa analiza obrazu rzeczywistości z zebranych wypowiedziach wskazuje, iż są one konstruowane na trzech poziomach, tj.:

– poziomie wizji deskryptywnej zdalnego kształcenia, tj. na podstawie realnego, codziennego doświadczenia z praktyki akademickiej w wymiarze trudności, barier oraz blokad biurokratyczno-kompetencyjnych,

– na poziomie wizji normatywnej, tj. zbioru przekonań, potrzeb i wartości kształcenia akademickiego nt. jak zdalne kształcenie powinno być realizowane w ujęciu prawnodydaktycznym, tj. w bezpiecznych procedurach gwarantowanych przez uczelnię,

– wizji propagowanej, tj. opisywanie, analizowanie oraz inicjowanie najlepszych (innowacyjnych) wzorców (skutecznych i efektywnych) nt. wyzwań i potrzeb dydaktycznych rzeczywistości zdalnego kształcenia, z którymi styka się student i uczelnia.

Praktycznie wszyscy respondenci ściśle odnieśli się do wyżej wymienionych wizji rzeczywistości determinując tu swoje nie tylko przekonania, ale i sposób działania w zakresie procesu zdalnego kształcenia. W tym miejscu należy podkreślić, iż wybór określonych sposobów działania jest rezultatem uwzględniania nie tylko adekwatności „instrumentalnej” (w ten *sposób* osiągnę cel), lecz również adekwatności normatywnej (jest to sposób, którym *ja* mogę lub powinnam się posłużyć), dla założenia zaś o szansach niezbędne jest określenie granicy kosztów, w co również interferują wartości i potrzeby.

Niewątpliwie preferowany sposób (metoda, tryb) kształcenia przez respondentów – 54,6% w trybie tradycyjnym, a tylko w 13% w trybie e-learningowym i 1,5% hybrydowej oddziałuje na przekonanie o deskryptywnej relacji komunikacyjnej z Uczelnią, wykładowcami, z kolegami i promotorem.

Generalnie respondenci preferują, tj. wyrażają wiołę korzystania z wiedzy wykładowców w formie wykładów na Uczelni (69,7%) oraz bezpośrednią konsultację z wykładowcami (30,7%). I co w tym miejscu należy podkreślić, iż w ramach korzystania ze źródeł wiedzy potrzebnej na zajęcia, aż w 77,3% są to materiały informacyjne pozyskane z internetu. Mamy tu zatem do czynienia z praktyką przenikania się elementów tradycyjnego kształcenia z elementami e-learningu, kreując specyficzny model hybrydowego kształcenia.

W ramach uzyskanych danych odzwierciedlających najważniejsze aspekty poszczególnych poziomów rzeczywistości zdalnego kształcenia wydają się relacje między wizją deskryptywną, a wizją normatywną zdalnego kształcenia. Otóż u podłoża wizji normatywnej leży przeświadczenie studenta, iż proces kształcenia i edukacji powinien być i toczyć się zgodnie z logiką i zdrowym rozsądkiem, a uczelnia powinna działać w sposób racjonalny i przejrzystymi procedurami zdalnego kształcenia. Taka wizja jest niewątpliwie budowana na bazie oczekiwań, potrzeb i wartości akademickich, szacunku i podmiotowości studenta, kompetencji

społecznych, dydaktycznych i organizacyjnych uczelni, w tym przede wszystkim wykładowców.

Bezspornym jest fakt, iż jakość i efekty kształcenia zależą od wymiaru także relacji dydaktyczno-internetowej: wykładowca (promotor) – student, student – uczelnia. Jak to wskazują dane z badania to komunikowanie się drogą internetową jest niestety incydentalne nieprzekraczające średnio w skali takiego komunikowania się tylko w odniesieniu do jednej trzeciej studentów. W ramach wizji propagowanej można stwierdzić, iż praktycznie wszyscy studenci mają pełny dostęp do korzystania z internetu w ramach przede wszystkim z laptopa (84,4%) oraz smartfon'a (72%).

Zamiast zakończenia. Zagadnienie cyfryzacji uczelni, zajęć dydaktycznych, obron prac dyplomowych itp. w czasie rzeczywistym, a także studiowania przez Internet stało się bardzo nagłące i popularne w społeczeństwie oraz środowisku akademickim z uwagi na pandemię koronawirusa Sars-CoV-2.

Jak to wynika z publikacji prasowych niektóre uczelnie dopiero wdrażają lub rozwijają odpowiednie procedury dydaktyczne zdalnego kształcenia, inne zaś od dawna były przygotowane na taką sytuację i zajęcia dydaktyczne odbywają się bez większych zakłóceń, tyle tylko, że przed monitorem komputerów. Niewątpliwie faktem stały się wirtualne dziekanaty i cyfrowe indeksy, a także odpowiednie serwery, oprogramowanie, strony internetowe i platformy. Wirtualizacja uczelni wyższych spowodowała generalnie testowanie nowej formy studiowania całkowicie lub niemal w pełni w wymiarze wirtualnym czyli studiów internetowych, zwanych także studiami wirtualnymi. Taki sposób studiowania ma niewątpliwie zalety jak np. zaoszczędzenie czasu na dojazdy czy też umożliwienie lub ułatwienie studiowania osobom niepełnosprawnym. Nie bez znaczenia jest tu także oszczędność w kosztach prowadzenia tj. utrzymania infrastruktury danej uczelni.

O wadach i zaletach zdalnego kształcenia mówi się wiele. Jednakże właściwe jest tu podejście uwzględniające wiele zasadniczych filarów zdalnego kształcenia, tj.: wirtualną strefę studenta, wirtualna strefę wykładowcy, wirtualny dziekanat, dział uczelni multitransmisji zajęć oraz opcje korzystania z systemu w formie aplikacji mobilnej. Nadto co jest kluczowym aspektem dla środowiska akademickiego to konieczność dopracowania treści akademickiej pracy zdalnej.

Jak to starano się przedstawić w niniejszej publikacji rzeczywistość i wizja zdalnego kształcenia jest złożona i determinowana wieloma czynnikami o charakterze przede wszystkim systemowym (prawnym, organizacyjnym i dydaktyczno-kompetencyjnym).

LITERATURA

Adamczyk, B. (2008). *Model pedagogiki Jezusa w przekazie biblijnym. Współczesne polskie dyskursy*, Kraków: WAM.

Banasiaak M. i Parafinowicz, R. (2015). Teoria i praktyka działań hybrydowych. *Zeszyty naukowe AON*, nr 2(99).

Chałupka, M. (2020). Czy wirus pokonał blokady e-kształcenia? *Forum Akademickie*, nr 6.

Dęjnarowicz, Cz. i Karwat T. (1974). *Modele programowania w dydaktyce*, Wrocław: PWS.

Drozdowicz, Z. (2020). Nauka w okresie pandemii. *Forum Akademickie*, nr 4.

Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. New York: Ace Books.

Kuzior, A. i Janczyk J. (2016). Cyberprzestrzeń – poszerzona przestrzeń społeczna – wybrane obszary ewaluacji. *Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej*, seria Organizacja i Zarządzanie, z. 87.

Lejman, J. (2013). Człowiek a przestrzeń – przebywanie w przestrzeni (o filozofii „spacjocentrycznej” uwag kilka). *Wschodni rocznik humanistyczny*, t. IX.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2020). *Kształcenie zdalne na uczelniach*. URL: <https://www.gov.pl/web/nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniach> (dostęp: 30.05.2020).

Polak, K. (2004). *Modele nauczania i możliwości ich wykorzystywania w dydaktyce akademickiej*. Red. D. Skulicz, *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Kraków: UJ.

Rekomendacje Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Ustawa z dnia 2 marca 2020 o szczególnych rozwiązaniach związanych z zachowaniem i przeciwdziałaniem COVID - 19 (Dz.U. 2020 poz. 567 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 marca 2020r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 [on the temporary limitation of the functioning of certain entities of the higher education and science system in relation to the prevention, counteraction and combating COVID-19]. (Dz. U. z 2020, poz. 511 z późn. zm).

Świergiel, E. (2013). *Edukacja przez całe życie na uczelniach wyższych – dobre praktyki. Raport*. Szczecin: Zachodniopomorska Szkoła Biznesu.

Wawer, R. i Wawer, M. (2010). Wykorzystanie edukacyjnej przestrzeni wirtualnej na przykładzie dydaktycznych animacji komputerowych. *Edukacja – Technika – Informatyka. Rocznik Naukowy*, nr 1, cz. 2, Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

Wiśniewska, A. (2017). Formy i metody nauczania w szkole wyższej. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula*, nr 1(51).

Zacłona, T. i Woźniak, D. (2012). Od kształcenia do innowacji – szkoła wyższa jako organizacja naukowo-badawcza. *Współczesne Zarządzanie*, nr 2.

REFERENCES

Adamchik, B. (2008). Model pedagogiki Ezusa w pshekaze bibliinyim. [The Jesus Pedagogy Model in Biblical Tradition]. *Vspulchesne polske dyiskursyi*, Krakuv: VAM. [in Polish]

Banasyak, M., Parafinovich, R. (2015). Teorya i praktyka dzyalan hyibryidovyih [Theory and practice of hybrid activities.]. *Zeshityi naukovе AON*, nr 2 (99). [in Polish]

Halupka, M. (2020). Chi virus pokonal blokady e-kshtaltsenya? [Has the virus overcome eLearning blockades?]. *Forum Akademitske*, nr 6. [in Polish]

Deynarovich, Ch. I Karvat T. (1974). *Modele programovanya v dyidaktyitse* [Programming models in didactics]. Vrotslav: PVS. [in Polish]

Drozdovich, Z. (2020). Nauka v okrese pandemi [Science during a pandemic]. *Forum Akademitske*, nr 4. [in Polish]

Gibson, V. (1984). *Neuromantser*. Nev Yiorк: Atse Books.

Kuzyor, A. I Yanchik Y. (2016). Tsyiberpshestshen – poshezhona pshestshen spolechna – vyibrane obsharyi evalyuatsi [Cyberspace - extended social space - selected areas of evaluation]. *Zeshityi naukovе Politehniki Slyonskey, serya Organizatsya i Zazhondzane*, z. 87. [in Polish]

Leyman, Y. (2013). Chlovek a pshestshen – pshebyivane v pshestsheni (o filozofii „spatsotsentrychney” uvag kilka) [Man and space - being in space (a few remarks on the “space-centric” philosophy)]. *Vshodni rochnik humanistychnyi*, t. IX. [in Polish]

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyizhshego (2020). *Kshtaltsene zdalne na uchelnayah* [Distance learning at universities]. URL: <https://vvv.gov.pl/veb/nauka/kshtaltsene-zdalne-na-uchelnayah> (dostemp: 30.05.2020). [in Polish]

Polyak, K. (2004). Modele nauchanya i mozhlivostsi ih vyikozhystivanya v dyidaktytse akademitskey [Teaching models and the possibilities of their use in academic teaching]. Red. D. Skulich, *V poshukivanyu modelyu dyidaktyki akademitskey*, Krakuv: UJ. [in Polish]

Rekomendatse Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyizhshego v sprave kshtaltsenya provadzzonego z vyikozhistanem metod i tehnik kshtaltsenya na odleglosts, [On education with the use of distance learning methods and techniques]. *Ustava z dnya 2 martsa 2020 o schegulovyih rozvyonzanyih zvyonzanyih z zahovanem i pshetsivdzalyanem TsOVID - 19* (Dz.U. 2020 poz. 567 z pozn. zm.). [in Polish]

Rozpozhozndzene Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyizhshego z dnya 23 martsa 2020r. v sprave chasovego ogranichenya funktsionovanya nekturyih podmYotuv systemu shkoolnictva vyizhshego i nauki v zvyonzku z zapobeganiem, pshetsivdzalyanem i zvalchanem TsOVID-19 (Dz. U. z 2020, poz. 511 z puzn. zm). [in Polish]

Svergel, E. (2013). *Edukatsya pshez tsale zhitse na uchelnayah vyizhshih – dobre praktyiki. Raport* [Lifelong education at universities - good practices. Report]. Schetsin: Zahodnyopomorskaya Shkola Biznesu. [in Polish]

Vaver, R. I Vaver, M. (2010). Vyikozhistanе edukatsyiynе pshestsheni virtualney na pshikladze dyidaktyichnyih animatsi komputerovyih [The use of educational virtual space on the example of didactic computer animations]. *Edukatsya – Tehnika – Informatyka. Rochnik Naukovi, nr 1, ch. 2*, Zheshuv: Universytet Zheshovskiy. [in Polish]

Visnevskaya, A. (2017). Formy i metody nauchanya v shkole vyizhshey [Forms and methods of teaching at a university]. *Kvartalnik Naukovi Uchelni Vistulya, nr 1(51)*. [in Polish]

Zatslona, T. I Voznyak, D. (2012). Od kshtaltsenya do innovatsi – shkola vyizhsha yako organizatsya naukovo-badavcha [From education to innovation - a university - a scientific and research organization]. *Vspulchesne Zazhozndzane, nr 2*. [in Polish]

ВІРТУАЛЬНИЙ ВИМІР ВИКЛАДАННЯ В УНІВЕРСИТЕТ

Скубіш Йоланта

доктор, викладач кафедри педагогіки

Гуманітарно-економічної академії,

м. Лодзь, Польща

ORCID: 0000-0002-2171-4454

e-mail: j.skubisz@wp.pl

Анотація. Стаття є спробою представити сучасні дилеми та проблеми дидактики й освіти в університеті в умовах дистанційного навчання, дистанційної роботи та практики викладання. Показано, що використання електронного середовища насамперед для дидактики змінює сучасний дидактичний процес, який пов'язаний з появою нових форм спілкування в академічному середовищі, які багато в чому відрізняються від фізичного світу. Йдеться не стільки про розширення чи доповнення традиційної дидактики та

освіти, що проводяться у фізичному просторі, скільки про перенесення їх в альтернативний електронний простір. Перевагам та недолікам дистанційного навчання приділялося достатньо уваги. Однак відповідний підхід враховує низку провідних основ дистанційного навчання, тобто віртуальну студентську зону, віртуальну лекторську зону, віртуальний деканат, університетський відділ багатопрофільної передачі занять та варіанти використання системи у вигляді мобільного додатка. Більше того, ключовим аспектом академічної спільноти є необхідність уточнення академічного змісту віддаленої роботи. Це пов'язано з необхідністю розробки нових (інноваційних) принципів практики в освітній ситуації, яка створюється в електронному середовищі. Більше того, ситуація, спричинена коронавірусом Sars-Cov-2, запровадила нову юридичну особу, тобто віддалену роботу академічних викладачів. Тому ця публікація намагається представити академічну реальність у цій галузі та бачення місця дистанційного навчання, які є складними й визначаються багатьма насамперед чинниками системного характеру (правовими, організаційними та дидактично-компетентнісними).

Ключові слова: кіберпростір, освітній простір, віддалене навчання, дистанційна робота, онлайн-навчання.

Стаття надійшла до редакції 01. 10. 2020 р.

УДК 37.018.1:[37:1](091)

DOI: [10.35619/iiu.v1i12.317](https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.317)

Петренко Оксана

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6906-3542,
e-mail: o.b.petrenko@gmail.com

ПИТАННЯ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ НІМЕЧЧИНИ (СЕРЕДИНА XVIII – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Анотація. В статті здійснено цілісний історико-педагогічний аналіз питання сімейного виховання в контексті філософсько-педагогічної спадщини Німеччини з середини XVIII – до початку XXI століття. Оскільки зміст, цілі й методи виховання дитини у сім'ї завжди визначалися й визначаються вимогами часу, специфіка виховання зумовлена рівнем економічного розвитку держави, ідеологічними особливостями, культурою, релігією, які домінують у певній країні, особливо цікавою у цьому контексті є Німеччина, в якій склалася своєрідна система сімейного виховання з унікальними традиціями. Тлумачення сімейного виховання дитини в німецькій філософсько-педагогічній спадщині розвивалося й удосконалювалося відповідно до розвитку німецького суспільства у контексті культури німецького народу.

Схарактеризовано погляди на виховання дитини в німецькій сім'ї філософів і педагогів визначеного періоду (І. Канта, Г. Гегеля, Вільгельма фон Гумбольдта, Й. Ф. Гербарта, А. Дістервега, Ф. Фребеля, Пауля Антона де Лагарда, В. Лайа, Р. Штайнера, Ю. Лангбена, Ф. Кроума, Вільяма Віндельбанда, Отто Вільмана, Густава Адольфа Лінднера, Пауля Наторпа, Гуго Гаудіга, Бертольда Отто, Е. Шпрангера, Зігмунда Бернфельда, Е. Фромма, Рене Кеніга, К. Молленхауера, Ульріха Бека, Хельги Цайхер, Г. Гуддjonса, Б. Боїза). На основі здійсненого аналізу зроблено висновок про те, що під впливом ідей видатних філософів та педагогів у Німеччині відбулись якісні зрушення у сприйнятті сімейного виховання: від суворого й аскетичного у Середньовіччі, гуманного в епоху Відродження та Реформації, чітко організованого в епоху Нового Часу та Просвітництва до усвідомлення сімейного виховання як одного з найвідповідальніших завдань німецького суспільства на початку XXI ст. З'ясовано, що проблема сімейного виховання – один з найбільш досліджуваних теоретичних аспектів німецької гуманітарної науки, який розробляють сьогодні філософи, педагоги, психологи, соціологи й спеціалісти інших галузей науки.

Ключові слова: сімейне виховання, німецька сім'я, німецька філософія, німецька педагогіка, філософсько-педагогічна спадщина.

Постановка проблеми. Суспільно-політичний розвиток України спрямований на євроінтеграцію, що, своєю чергою, зумовлює осмислення зарубіжного досвіду в усіх царинах функціонування країни, зокрема й в освіті. Увага вчених зосереджена сьогодні на вивченні педагогічних парадигм

європейських країн з нагромадженими віками виховним потенціалом. У контексті цих тенденцій вивчення питання сімейного виховання в розвинених європейських країнах є актуальним і доцільним. Зміст, методи і цілі виховання дитини у сім'ї завжди визначалися й визначаються вимогами часу. Специфіка виховання зумовлена рівнем економічного розвитку держави, ідеологічними особливостями, культурою, релігією, які домінують у певній країні.

Особливо цікавою у цьому контексті нам видається Німеччина, в якій склалася своєрідна система сімейного виховання з унікальними традиціями. Трактатування виховання дитини у сім'ї в німецькій філософсько-педагогічній спадщині розвивалось й удосконалювалось відповідно до розвитку німецького суспільства у контексті культури німецького народу. Час збагатив їх найціннішими традиціями, які доцільно вивчати і застосовувати всім іншим народам. На нашу думку, німецька модель сімейного виховання дитини, в основу якого покладено відповідні традиції, може стати своєрідним орієнтиром для модернізації системи сімейного виховання в Україні.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема висвітлення ідей виховання, зокрема й сімейного, в спадщині німецьких філософів і педагогів в останні роки була предметом вивчення О. Барило (2004); Г. Чирікова схарактеризувала зміст сімейного виховання молодших школярів в німецькій педагогіці (2011). Тенденції сімейного виховання та систему цінностей в німецькій сучасній педагогіці аналізувала О. Сурженко (2011). Натомість, М. Клим здійснила ґрунтовний аналіз висвітлення проблеми сімейного виховання у німецьких дослідницьких студіях крізь призму ретроспективного дискурсу кінця XIX – початку XX століття (2014), а Н. Федчишин і О. Пермякова вивчали роль родини й сімейного виховання в організації освітнього процесу Німеччини і Франції (2019).

Однак, попри значну кількість праць, які розкривають різноманітні аспекти сімейного виховання в Німеччині, аналіз питання сімейного виховання в контексті німецької філософсько-педагогічної спадщини XVIII–XXI ст. як цілісна історико-педагогічна проблема системно і комплексно здійснений не був. Таким чином, означений аспект потребує подальшого вивчення з урахуванням новітніх праць і публікацій.

Мета статті полягає у здійсненні цілісного історико-педагогічного аналізу спадщини німецьких філософів і педагогів середини XVIII – початку XXI ст. у контексті вирішення ними питання сімейного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ретроспективний аналіз поглядів німецьких філософів і педагогів на питання сімейного виховання здійснимо, починаючи з середини XVIII ст., позаяк саме тоді своєрідна соціокультурна ситуація зумовила розвиток нових педагогічних напрямів, в основі яких лежали погляди німецький філософів (Х. Томазій, Х. Вольф й І. Кант).

Засновником та одним з провідних ідеологів німецької класичної філософії вважається **І. Кант** (1724–1804), фундаментальні праці якого («Критика чистого розуму», «Критика здатності судження» та «Про педагогіку») містили обґрунтування нової концепції буття, на основі якої філософ провів розподіл буття на світ природи і світ людини, між якими є як схоже, так і багато відмінностей. У контексті проблеми сімейного виховання цінним є те, що у своїй теорії розвитку людини І. Кант неодноразово наголошував на важливості ролі вихователя у житті дитини. Саме вихователь з перших років життя дитини

починає закладати фундамент будівлі, яку вона закінчує у процесі життя. Першою сходинкою у вихованні, на думку філософа, є піклування батьків про те, щоб дитина сама собі не зашкодила. Воля малюка повинна обмежуватись авторитетом наставника (Вороб'єв і Шачина, 2005, с. 113). Водночас, видатний філософ радив батькам не сприймати дітей як свою власність, а натомість чекати від них тільки одного – подяки за виховання (Кант, 1990, с. 129).

Німецький філософ **Г. Гегель** (1770–1831), попри зацікавленість глобальними проблемами людства, вагомого значення надавав аналізу проблеми сімейного виховання дітей. Вважаючи любов батьків до дітей першим наслідком взаємної любові батьків, філософ стверджував, що права дитини полягають у тому, щоб отримувати в сім'ї їжу і виховання, а обов'язки – бути слухняною та допомагати батькам у сімейних турботах. Г. Гегель доводив, що у вихованні дітей не можна обійтись тільки добротою і не треба застосовувати переконання. Головним критерієм виховання філософ вважав чітку дисципліну, адже перетворення дитини на самостійну й незалежну особистість потребує розвитку в ній почуття підкорення загальному, що насамперед уособлюють собою батьки (1990, с. 145).

Німецький просвітител **Вільгельм фон Гумбольдт** (1767–1835) вважав, що різностороннє формування індивідуальності є шляхетним завданням людства. Гумбольдт стверджував, що «кінцеве завдання нашого існування полягає в тому, щоб дати максимально повний зміст концепції людяності в нашій власній особистості ... через вплив дій у нашому власному житті». Це завдання «може бути реалізоване тільки за допомогою зв'язків, встановлених між нами як особистостями й навколишнім світом» (1992). В. Гумбольдт вважав, що в суспільстві вільних людей і сімейні зв'язки сильніші: батьки з більшим бажанням піклуються про дітей і завдяки кращому матеріальному становищу швидше здійснюють свої бажання (1992, с.50).

У німецькій педагогіці XIX століття домінувала авторитарна манера виховання, теоретико-методологічні засади якої сформувалися та набули свого апогею ще в епоху гербартианства. Як зазначають А. Кузьмінський і В. Омеляненко, на сторінках праці німецького філософа, педагога **Й. Ф. Гербарта** (1776–1841) «Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання» містяться ідеї про застосування у виховному процесі породженого у кожному вихователі непереборного прагнення будь-яким чином обмежити повчання та застереження, що визнається недоліком, є зразком особистісної обмеженості (Кузьмінський та Омеляненко, 2006). Головними поняттями, якими оперував педагог, даючи змогу цілісно зрозуміти серйозність підходу до процесу виховання, є гнучкість мудрості у батьків, самостійність мислення, постійне продумування своїх дій. Спираючись на аналіз величезного фактичного матеріалу, вчений довів, що кожна людина у своєму житті володіє величезним багажем психологічної перспективи, яка необхідна для споглядання дитячої особистості, тобто «різноманітність матеріалу викличе різноманітність суджень, принадливність чергування приведе до надання переваги найкращому...» (Кузьмінський та Омеляненко, 2006, с.338).

Авторитарна парадигма виховання довгий час виконувала роль офіційної державної доктрини в Німеччині. Причиною її тривалої стійкості, на думку сучасного дослідника систем виховання В. Лукова, був традиційний патерналізм – «сильний і строгий батько вчить сина правильно жити, і син буде готовий до

зустрічі з життям» (Луков, 2005, с. 140), цілком виправданий – пригнічення дитячої волі та тілесні покарання, проте це не давало належного ефекту.

Протиріччя у структурі системи Гербарта не передбачали готувати молодь до «співпраці» з соціумом, а найголовніше – не забезпечували повноцінну дихотомію відносин батьки-діти. А це означає, що переорієнтація у вихованні зумовила реорганізацію усталених норм і сформувала рівноправні відносини у цих малих соціальних групах, у ситуації творення і набуття дитячого життєвого досвіду (Федчишин, 2015).

Німецький педагог **А. Дістервег** (1790–1866) як один з відомих послідовників Й. Песталоцці інтерпретував процес сімейного виховання з погляду культуроосмислення історичного розвитку свого народу, місця і часу народження, своїх давніх предків. Ось які вимоги ставив видатний педагог до культуровідповідного виховання: «У процесі виховання варто брати до уваги умови місця і часу, в яких народилася людина і в яких їй призначено жити, одним словом, усю сучасну культуру, а особливо культуру країни, яка є батьківщиною вихованця у всеохоплюючому смислі цього слова» (1956, с. 402).

Головну мету виховання педагог вбачав у гармонійному розвитку усіх можливих задатків людини для «служіння істині, красі і добру». Досягнення цієї головної мети, на думку Дістервега, відбувається через самодіяльність. Він вважав, що правильно і розумно організоване виховання повинне базуватися на трьох принципах: природовідповідності, культуровідповідності та самодіяльності.

Відомий німецький педагог, теоретик дошкільної педагогіки **Ф. Фребель** (1782–1852) у працях «Виховання людини», «Дитячий садок» зосередив увагу на провідній ролі батьків у розвитку й вихованні дитини. Педагог вважав, що дитину необхідно сприймати як людину, визначаючи батьків первинними вихователями, ставив перед ними завдання «... дивитися на дитину і підтримувати (зберігати) її у необхідній цілісній гармонії, у яшому співвідношенні і в живому зв'язку з сьогоденням, минулим і майбутнім людського розвитку і таким чином привести у єдність, узгодженість і гармонію освіту, виховання дитини з сучасними, минулими і майбутніми вимогами розвитку роду людського» (1906, с.4).

Метою виховання Ф. Фребель (2001) вважав розвиток природних здібностей дитини. Виховання повинне сприяти самовиявленню, але останнє неможливе без зовнішніх впливів, тому необхідні різноманітні засоби, які сприяли б розвитку внутрішніх сил, можливостей, талантів. Педагог наголошував, що дитина повинна отримувати піклування і тепло, як рослина в садку.

Німецький історик, професор в Геттінгені **Пауль Антон де Лагард** (1827–1891) обстоював прерогативу «батьківського ідеалу, що має на меті здійснити переворот у суспільному майбутньому країни» (Клим, 2014).

Авторитаризм у батьківсько-дитячих стосунках в німецькій сім'ї проявляється у надмірній, неконтрольованій навіть насильній вимогливості, вихователській упередженості. Німецький теоретик експериментальної педагогіки **В. Лай** (1861–1926) орієнтує вихователя на три головні способи виховання – це догляд, дисципліна, освіта. Мету виховання вчений вбачав у сприянні того, щоб вихованець якомога раніше зміг перейти до самовиховання (Коваленко та Белкіна, 2006, с. 518). При цьому акцент робиться на тому, що успішна реалізація виховного процесу в колі сім'ї можлива завдяки взаємодії елементів тріади – сприйняття, переробка, вираз, котрі через пристосування до

оточуючих умов екстраполюються на формування індивідуальної соціалізації та впливають на опанування соціальних ролей. Головним у практиці виховання в сім'ї, на думку В. Лая, є спостережно-речовий матеріал. Саме цим можна забезпечити гармонійний розвиток індивідуальності, її культурне сприйняття, застосувати це на благо собі і всього свого оточення (Коваленко та Белкіна, 2006, с. 519).

Однак невідповідність і неузгодженість традиційних підходів до освіти й виховної практики вимогам часу наприкінці XIX – на початку XX ст. зумовили зміну провідної детермінанти – з авторитарної на гуманну.

Представники гуманістичної педагогіки Німеччини кінця XIX – першої половини XX століття Л. Гурлітт, І. Глезер, Б. Отто, А. Ліхтварк, Г. Гаудіг, Ю. Лангбен, Г. Вінекен, Е. Кей, Р. Штайнер, П. Петерсен й інші не лише критикували гербартианську авторитарну педагогіку, сучасну їм школу як таку, що не задовольняла життєві інтереси народу, але й розробили аксіологічні основи педагогіки, переорієнтованої на вільний розвиток особистості, на гуманістичні традиції виховання епохи Відродження. Освіту вони вважали провідним засобом формування гуманної особистості, а особистість розглядали як найвищу цінність суспільства. Гуманістичні ціннісні орієнтації згадані педагоги-реформатори не пов'язували з політизацією школи, вони виступали проти ідеологізації освіти й виховання.

Вальдорфська педагогіка, засновником якої вважають німецького філософа, педагога та культуролога **Р. Штайнера** (1861–1925), є одним з гуманістичних напрямів німецької педагогіки, сутність якого полягає в реалізації ідей вільного виховання. Головною метою цієї педагогіки постає формування цілісної незалежної особистості, яка свідомо прагне до максимальної реалізації своїх можливостей і здатна досягти гармонії власного «Я» з навколишнім світом. Тому саме розвитку духу й душі Р. Штайнер (2006) надавав особливого значення. Принциповим у вихованні дітей Р. Штайнер (2006) вважав обмеження обсягу занять, оскільки, на думку педагога, дитина має отримувати емоції від пізнання світу, а не додаткові теоретичні відомості про нього.

Письменник, педагог **Ю. Лангбен** (1851–1907) аналізував становлення виховання в німецькій сім'ї від занепаду культури виховання до поступового відродження ідей виховання у сім'ї (Клим, 2014).

Німецький педагог **Ф. Кроум** у книзі «Про виховання через вихователів» (1923 р.) описав сімейне виховання в традиційній сім'ї: «Щоби діти не мали права скаржитися на батьків, останні повинні присвячувати їм достатньо часу». Він не схвалював традиції багатьох заможних німецьких сімей наймати домашнього вихователя: «Я думаю, що сімейним вихованням дітей повинні опікуватися лише батьки, самостійно добирати доцільні методи та засоби виховного процесу». Протилежна тенденція може спричинити розкол усередині сім'ї, тому що чужі вихователі не можуть добрати адекватні дитині методи. По-друге, домашнє виховання, до якого залучені батьки, забезпечує пріоритет морального виховання, формування якостей духовності – любові до ближнього, милосердя, сили духу та ін.» (Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, 1924). Сім'ю Ф. Кроум називав «маленьким будинковим суспільством». У німецьких сім'ях цінували домашнє вогнище, свободу та незалежність кожного члена родини. Педагог був прихильним до батьківського авторитаризму в сімейному вихованні, незважаючи на кількість дітей у сім'ї. «Домашні вихователі мають незаперечну перевагу, якщо в батьків надмірна

зайнятість на роботі». Ф. Кроум був категорично проти того, щоб батьки відправляли дітей у школу до досягнення ними відповідного паспортного віку. Педагог також багато уваги приділяв аналізу змісту сімейного виховання в багатодітних сім'ях.

Професор Берлінської наукової школи **Вільям Віндельбанд** (1848–1915), який належав до педагогів-традиціоналістів, неодноразово наголошував на ролі школи в домашній освіті. Виховання дітей повинно базуватися на довірі та повазі: «зміст сімейного виховання повинен охоплювати знання про природу людини». І далі: «Держава самогужки дбає про встановлення змісту сімейного виховання за допомогою чинного законодавства та програм розвитку, проте неправомірно заборонити батькам брати належну участь в організації цього» (Клим, 2014).

Своєю чергою, німецький педагог **Отто Вільман** (1839–1920) вніс у педагогіку паралелізм індивідуального сімейного і соціального життя, що пояснював як соціальне поєднання родини, держави, народу, релігійної приналежності. Для досягнення цих цілей ставилися такі завдання: виховуюча любов батьків до дитини, забезпечення індивідуального, духовного та фізичного розвитку дитини (Клим, 2014). О. Вільман працював над вивченням функції соціалізації в сімейному вихованні, яка, на думку педагога, повинна відрізнитися політично і суспільно. Спорідненість дитячої особистості і соціальної ролі учений визначав як момент включення в соціальність. Нормативне зіставлення індивідуалізованої автономії і соціалізації як функції спричинить формування культурно-людського ідеалу, – зазначає М. Клим (2014).

Зі свого боку, **Густав Адольф Лінднер** (1828–1887) уклав енциклопедію «Путівник у сімейне виховання», у якій обґрунтував сімейні цінності на основі учіння Й. Гербарта. Він вважав, що виховання повинне проходити в гармонії з моральним і загальнокультурним розвитком суспільства: «Спільний ґрунт для утворення соціальної, суспільної обізнаності лежить у будинку, у особливостях етнографічної території. Скрізь, де присутня ця система подій, утворюється відповідне соціальне коло, соціальна обізнаність» (Клим, 2013). Тож, соціальна теорія і практика виховання у Німеччині стала продовженням народної педагогіки, зміст якої пропагував національну ідентичність «ми німці», «ми слов'яни», «ми австрійці» чи «ми католики». Г. А. Лінднер з цього приводу писав, що сімейне виховання репрезентує формування національних почуттів, соціального лідерства, незалежного громадянина, думки якого емансиповані.

Всесвітньо відомий професор філософії та педагогіки з Марбургського університету **Пауль Наторп** (1854–1924) розвивав ідеї соціальної педагогіки у контексті народного сімейного виховання. Його творчість пов'язана з ідеями неокантіанства. Е. Шпрангер, даючи характеристику науковим досягненням вченого, відзначив, що він «перейняв соціальний дух Й. Ф. Песталоцці, моральну автономію Канта та Платонівський живучий ідеал морально-державної спільноти» (Клим, 2013). Праця П. Наторпа «Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності» відродила у свідомості німців основи формування моралі у процесі виховання. Особистість і сімейне виховання взаємодіють і неподільні індивідуально у суспільному контексті через персоніфікований досвід. П. Наторп зазначав, що невід'ємним для комплектування змісту сімейного виховання вважається самосвідомість батьків, співвіднесена з батьківським ідейним протиробством (Клим, 2013).

Німецький педагог **Гуго Гаудіг** (1860–1923) обґрунтував принцип культуровідповідності у сімейному вихованні. Він вважав, що метою виховання й самовиховання може бути тільки вільна особистість, а школа повинна орієнтуватися на інтереси цієї особистості, при цьому особистість вихователя є головним чинником формування особистості дитини (Клим, 2013).

Представник теорії вільного виховання **Бертольд Отто** (1859–1933) вважав, що сімейне виховання – це мистецтво. І освіта в сім'ї є основою усього освітнього процесу в подальшому житті дитини. Саме в сім'ї накопичується базовий досвід дитини (Беленцов, 2019).

Німецький філософ **Е. Шпрангер** (1882–1962) головним у вихованні дитини вважав вибір нею власного місця у соціумі, при цьому чільне місце у виховному процесі відводилося ціннісним орієнтаціям батьків та дітей. Таких учених виокремив шість, серед них й економічний (зі схильністю до господарської діяльності) та теоретичний (активність у здобуванні нових знань) (Клим, 2013).

Педагогічні ідеї німецького педагога-традиціоналіста, уродженця Львова **Зігмунда Бернфельда** (1892–1953) ґрунтуються на постулатах фрейд-марксизму. Основна ідея його психоаналітичної педагогіки полягає у тому, що насамперед політика, а не педагогіка, потребує науки про виховання, оскільки мету виховання підростаючого покоління визначає не філософія чи етика, а пануючі соціально-політичні верстви, які керуються власними намірами для зміцнення і розширення владних позицій. Педагогіка ж в межах такої системи уявлень лише маскує процес утримання влади, покриваючи його павутинням нових освітніх ідей, які підганяються під політичні наміри. На його думку, дорослі вважають дитину засобом досягнення теологічної, етичної, політичної або соціальної мети.

Основні погляди на сімейне виховання З. Бернфельда найбільш повно розкриті у праці «Сізіф і кордони виховання» (1925). Педагог, вивчаючи проблеми сімейного виховання своїх друзів, стверджував, що дитину, навіть у молодшому віці, слід обережати від конфліктів, а засобами виховання повинна бути саморефлексія, бо репресивні методи виховання стають обтяжливими, травматичними, їх слід нівелювати (Образцова, 2015).

Німецький соціолог, філософ, соціальний психолог, психоаналітик **Е. Фромм** (1900–1980) (Сурженко, 2011) виділяв два типи батьківської любові до дітей – батьківську і материнську. Материнська любов безумовна, мати любить дитину за те, що вона є, незалежно від її заслуг і здібностей. Батьківську ж любов Е. Фромм вважав обумовленою, батько любить дитину за те, що схожа на нього, сумлінно виконує свої обов'язки. Негативною стороною материнської любові є той факт, що якщо мати любить дитину, то вона отримує міцну психологічну опору на все подальше життя, якщо ж любові немає, то її вже не можна домогтися, створити штучно. Негативним чинником батьківської любові є те, що від дитини потрібна обов'язкова слухняність, аби отримати любов батька, а неслухняність – це гріх. Позитивна сторона полягає в тому, що дитина може працювати заради батьківської любові. Найціннішим для дитини в батьківській любові є можливість дорослішання: не просто бути любимим своїми батьками, а створювати любов самій. Дитина вчиться бачити в батьках і близьких людях не лише джерело задоволення своїх власних бажань і потреб, але і шанувати цілі і бажання інших людей. «Люблячи, людина покидає в'язницю своєї самотності та ізоляції. Людина переживає щастя єднання, злиття», – писав вчений (Сурженко, 2011). Російський дослідник спадщини

Е. Фромма С. Степанов на основі теорії вченого спроектував три типи любові, виділені Е. Фроммом, на три основні стилі сімейного виховання: авторитарний, ліберальний і демократичний. Батьківський тип батьківської любові він співвідніс з авторитарним, а материнський – з ліберальним і вважає, що «ідеалом служить золота середина – демократичний стиль, у якому відсутні крайнощі» (Сурженко, 2011).

Німецький соціолог **Рене Кеніг** (1906–1992) обстоював ідею всестороннього вивчення сім'ї, ролі батька і матері у вихованні дитини (Мануильская, 2009).

Оригінальне пояснення культуровідповідного виховання знаходимо в доробках німецького науковця **К. Молленхауера** (1928–1998). З середини ХХ ст. відбулася зміна структури сім'ї. Якщо середина ХІХ ст. означилася індустріалізацією та появою класичного образу родини, то в період Третього рейху сім'я цілком підпорядковувалася державним законам, поступово ставала ядром держави. Серед функцій сім'ї в цей період найголовніша – функція соціалізації. Первинна соціалізація в К. Молленхауера асоціюється із сімейним вихованням, у якому дитина отримує початкові задатки для того, щоб зрозуміти всі тонкощі суспільного життя. У праці «Сімейне виховання» автором зазначено, що дитина в процесі батьківського виховання «освоює певну, необхідну їй кількість цінностей, соціальних ролей і норм» (Клим, 2013).

Книга К. Молленхауера (1975) під назвою «Шкідливість сімейного виховання для батьків, дітей, держави» стала маніфестом традиціоналізму. У цій праці німецький педагог схарактеризував традиційну педагогіку як складову частину реформаторства. Педагог стверджував, що авторитаризм, поєднаний у сімейному вихованні з мудрістю, спрямований суто на благо дитини: «... сучасне виховання в цивілізованому житті може виростити перспективну для суспільства людину, яка забезпечить добробут для себе і навколишніх». Поняття принципу свободи у виховання у автора відрізняється самоцінністю без смислових деривацій і пов'язується з трудовою діяльністю. Завдання матері – керувати навчальною діяльністю дитини, економічне становище не повинно впливати на атмосферу у родині: «Більшість дітей у німецькому суспільстві виховуються в бідних, фінансово нестабільних сім'ях, і це не означає, що вони менш виховані, ніж інші. Навпаки, діти в таких сім'ях зусиллями батьків виховуються великодушними, хоробрими» (Тулупова, 2003)

Натомість німецький соціолог і політичний філософ **Ульріх Бек** (1944–2015), визначаючи перспективи змін суспільства, які з'являються в результаті взаємодії символічного й фізичного світів у контексті модернізаційних ризиків, вважав, що в сім'ї, яка, власне, є втіленням взаємодії символічного й фізичного начал, модернізаційні ризики стосуються як символічного, так і фізичного компонента сім'ї, а так само способів їх взаємодії. Символічне начало сім'ї втілюється у феномені споріднення, причому споріднення мається на увазі будь-якого типу: кривне, соціальне, в шлюбі. Споріднення містить у собі компоненти формальні й емоційні.

Як результат, У. Бек (2000) визначив такі сім типів сім'ї:

- 1) традиційна сім'я з батьками і дітьми;
- 2) розведені батьки-одиначки або батьки, що не знаходяться у шлюбі;
- 3) patchwork сім'ї (сім'ї у другому шлюбі з дітьми з попереднього шлюбу);
- 4) бінаціональні сім'ї з різних культур;
- 5) сім'ї з прийомними дітьми;
- 6) діти з гомосексуальними батьками;

7) великі, кланові сім'ї.

Німецька дослідниця сім'ї **Хельга Цайхер** в соціологічному есе «Дитина в суспільстві та дитинство в соціології» (1996) вперше звернула увагу на роль дитини в суспільстві й запропонувала відійти від дослідження процесів соціалізації та звернутись до інших проблем, пов'язаних з життям неповнолітніх у соціумі (Клименко, 2013). На її думку, дорослі створюють у міському середовищі «острівці дитинства» – дитячі й підліткові клуби, рекреаційні розважальні центри, спортивні й ігрові майданчики й т.п. Подібна «інсуляризація» (термін Х. Цайхер) дитинства, з одного боку, створює ефект захищеності дітей від зовнішніх ризиків, а з іншого – призводить до обмеження їхньої мобільності, утруднення процесу формування необхідних соціальних навичок.

Сучасний німецький педагог **Г. Гудджонс** у праці «Четверта епоха – протест реформаторської педагогіки» (2001), аналізуючи конфлікт культур в Німеччині, стверджує, що «критика культури минулого часу разом із великомасштабними суспільними та соціальними змінами, а їх у Німеччині було на той час доволі», зумовили так звану «оккультуризацію у вихованні», пояснюючи цим процес успішного освоєння культурних набутків у вихованні. Для того, аби зрозуміти соціальне наслідування, потрібно простежити як індивідуальні й родово-біологічні ознаки, так і досвід батьків. Педагог разом з біологічною «сформованістю» радить акумулювати зусилля батьків і визнавати дитину як «представника роду, типового для свого соціуму».

Свою чергою, сучасний німецький історик, дослідниця родинного виховання та сімейної політики Німеччини **Б. Боїз** вважає, що в Німеччині тривалий час існував історичний міф щодо багатодітних сімей, який виник на основі аналізу архівних фотографій, де зображувалася значна кількість дітей. Науковець ґрунтовно описує тенденцію до зростання в Німеччині так званих змішаних сімей (patchwork Familien), поява яких була пов'язана зі зменшенням середньої тривалості життя чоловіків (до 35,6 р.) і жінок (до 44,8 р.), що спостерігалася на початку 1900-х рр. Власне тому цілком нормальним вважалось одружуватися декілька разів, що стало менш поширеним надалі (Клим, 2013).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, на основі здійсненого аналізу проблеми сімейного виховання в контексті німецької філософсько-педагогічної спадщини доведено, що теорія й практика виховання дітей у сім'ї в історичній ретроспективі вибудовувалась і підлягала логіці загальної теорії й практики виховання, хоча й мала свої особливості, спричинені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, які утворювали відповідну модель виховання дітей в країні.

Характеристика поглядів на виховання дитини в німецькій сім'ї філософів і педагогів (І. Канта, Г. Гегеля, Вільгельма фон Гумбольдта, Й. Ф. Гербарта, А. Дістервега, Ф. Фребеля, Пауля Антона де Лагарда, В. Лайа, Р. Штайнера, Ю. Лангбена, Ф. Кроума, Вільяма Віндельбанда, Отто Вільмана, Густава Адольфа Лінднера, Пауля Наторпа, Гуго Гаудіга, Бертольда Отто, Е. Шпрангера, Зігмунда Бернфельда, Е. Фромма, Рене Кеніга, К. Молленхауера, Ульріха Бека, Хельги Цайхер, Г. Гудджонса, Б. Боїза) дала можливість для висновку про те, що під впливом ідей видатних філософів та педагогів у Німеччині відбулись якісні зрушення у сприйнятті сімейного виховання: від суворого й аскетичного у Середньовіччі, гуманного в епоху Відродження та Реформації, чітко організованого в епоху Нового Часу та Просвітництва до усвідомлення

сімейного виховання як одного з найвідповідальніших завдань німецького суспільства на початку ХХІ ст. Проблеми сімейного виховання – один з найбільш досліджуваних теоретичних аспектів німецької гуманітарної науки, який розробляють сьогодні філософи, педагоги, психологи, соціологи й спеціалісти інших галузей науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Барило, О. (2004). *Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття*. Кандидат педагогічних наук. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова.

Чирікова, Г. (2011). Проблеми сімейного виховання молодших школярів у Німеччині. Кандидат педагогічних наук. Луганський національний університет ім. Т. Шевченка.

Сурженко, О. (2011). Сучасні тенденції сімейного виховання та система цінностей у німецькій педагогіці. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3, с. 147–159.

Клим, М. (2014). Сімейне виховання у німецьких дослідницьких студіях крізь призму ретроспективного дискурсу кінця ХІХ – початку ХХ століття. *Людознавчі студії. Педагогіка*, 29(2), с. 103–111.

Федчишин, Н. О., Пермякова, О. Г. (2019). Роль родини й сімейного виховання в організації освітнього процесу Німеччини і Франції: історія та досвід. *Медична освіта*, 1, с.181–186.

Вороб'єв, Н., Шачина, А. (2005). Система нравственного воспитания И. Канта. *Педагогіка*, 5, с. 109–117.

Кант, И. (1990). Родительское право. *Семья: Книга для чтения*. [сост.: И. С. Андреева, А. В. Гулыга]. Москва: Политиздат, Кн. 2, С. 128–129.

Гегель, (1990) Лишь семья как целое представляет личность. *Семья: Книга для чтения*. [сост. : И. С. Андреева, А. В. Гулыга]. Москва: Политиздат, 1990. Кн. 2. с. 143–145.

Гумбольдт, В. Ф. (1992). Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства. *Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения*: Москва: Просвещение, 1992. с. 48–53.

Кузьмінський, А. та Омелянко, В. (2006). *Педагогіка родинного виховання*. Київ: Знання. 324 с.

Луков, В. (2005). Парадигмы воспитания. *Гуманитарные науки: теория и методология*, 3, с.139–151.

Федчишин, Н. (2015). Роль родини та сімейного виховання в організації освітнього процесу Німеччини в контексті гербартианської педагогіки. В: Всеукраїнської наукової конференції *Сучасна германістика та романістика: мова в контексті культури*. Бердянськ: Видавець: Ткачук О.В., с. 196–200.

Дистервег, А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 432 с.

Фребель, Ф. (1906). *Избранные сочинения. Воспитание человека*. Москва. Том I. 104 с.

Фребель, Ф. (2001). *Будем жить для своих детей* [сост. и пред. Л. М. Волобуева]. Москва: Карапуз. 287 с.

Коваленко, Є. та Белкіна, Н. (2006). *Історія зарубіжної педагогіки*. Київ: Центр навчальної літератури. 664 с.

Штайнер, Р. (2006). *Оновлення педагогіки*. Історія зарубіжної педагогіки. заг. ред. Є. І. Коваленко. Київ: Центр навчальної літератури. с.561–578.

Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen. 5 Lectures. 1924. S. 309–312.

Клим, М. (2013). Парадигма авторитаризму у координатах розвитку традиційної сімейної педагогіки Німеччини (1895 – 1933 pp.). *Perspektywy rozwoju nauki. Zbiór raportów naukowych*. Gdansk: Wydawca: Sp. z o.o. “Diamond trading tour”. s. 45 – 48.

Беленцов, С. (2019). Бертольд Отто и его школа свободного воспитания. *Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология*, Volume 4(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bertold-otto-i-ego-shkola-svobodnogo-vospitaniya> [Дата звернення 6 жовтня 2020].

Бернфельд, З. (2014). *Сізіф, або Межі виховання*. Зігфрід Бернфельд; пер. з нім.: Наталії Дашко, Ярослава Лопушанського. Дрогобич; Інсбрук: Посвіт, 146 с.

Образцова, Л. (2015). Психоаналитическая педагогика Зигфрида Бернфельда. *Педагогика*, 4, с. 109–117.

Мануильская К. (2009). Кёниг. В: *Большая российская энциклопедия*, Москва, с. 561.

Mollenhauer, K. (1975). Die Familienerziehung. München: Juventa Verlag, S. 13–15

Тулупова, О. (2003). Проблема соотношения обучения и воспитания в педагогическом наследии И. Ф. Гербарта. *Педагогика*, 5, с. 71–78.

Бек, У. (2000). *Общество риска. На пути к другому модерну*. Москва: Прогресс-Традиция. 384 с

Клименко, О. (2013). Особливості солідарної моделі соціальної підтримки дітей. *Грані*, Volume 10, с. 112–117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2013_10_20 [Дата звернення 15 жовтня 2020].

Gudjons, G. (2001). Vierte Epoche: Der Protest – die Reformpädagogik. Grundwissen Padagogik. Gudrun Ixmeier. S. 26–28.

REFERENCES

Barylo, O. (2004). *Ideji vilnoho vykhovannia v reformatorskii pedahohitsi kintsia XIX – pershoi tretyni XX stolittia*. [Ideas of free education in the reformist pedagogy of the end of the 19th – the first third of the 21st century.] Kandydat pedahohichnykh nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

Chyrikova, H. (2011). *Problemy simeinoho vykhovannia molodshykh shkolariv u Nimechchyni*. [Problems of family upbringing of junior schoolchildren in Germany.] Kandydat pedahohichnykh nauk. Luhanskyi natsionalnyi universytet im. T. Shevchenka. [in Ukrainian]

Surzhenko, O. (2011). Suchasni tendentsii simeinoho vykhovannia ta systema tsinnosti u nimetskii pedahohitsi. [Modern trends in family education and the system of values in German pedagogy.] *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 3, s. 147–159. [in Ukrainian]

Klym, M. (2014). Simeine vykhovannia u nimetskykh doslidnytskykh studiiakh kriz pryzmu retrospektyvnoho dyskursu kintsia XIX – pochatku XX stolittia. [Family education in German research studies in the context of retrospective discourse of the end of the 19th – at the beginning of the 20th century] *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*, 29(2), s. 103–111. [in Ukrainian]

Fedchyshyn, N. O., Permiakova, O. H. (2019). Rol rodyny y simeinoho vykhovannia v orhanizatsii osvithnoho protsesu Nimechchyny i Frantsii: istoriia ta dosvid. [The role of family and family upbringing in the organization of the

educational process in Germany and France: history and experience.] *Medychna osvita*, 1, s.181-186. [in Ukrainian]

Voroboyv, N., Shachyna, A. (2005). Systema нравственнопо воспитаниya Y. Kanta. [Kant's system of moral education.] *Pedagogika*, 5, s. 109–117. [in Russian]

Kant, Y. (1990). Rodytelskoe pravo. [Parental rights] *Semia: Knyha dlia chteniya*. [sost. : Y. S. Andreeva, A. V. Gulyga]. Moskva: Politizdat, Kn. 2, S. 128–129. [in Russian]

Hehel. (1990) Lish semia kak tseloe predstavlyayet lichnost. [Only the family as a whole represents the individual] *Semia: Kniga dlia chteniya*. [sost. : Y. S. Andreeva, A. V. Gulyga]. Moskva: Politizdat, 1990. Kn. 2. s. 143–145. [in Russian]

Humboldt, V. (1992). Idei k opytu, opredelyayushchemu granitsy deiatelnosti gosudarstva. [Ideas for experience that determine the boundaries of the state] *Velichie zdavogo smysla. Chelovek epokhi prosveshcheniya*: Moskva: Prosveshcheniye, 1992. s. 48–53. [in Russian]

Kuzminskii, A. ta Omelianenko, V. (2006). Pedahohika rodynnoho vykhovannia. [Pedagogy of family education.] Kyiv: Znannia. 324 s. [in Ukrainian]

Lukov, V. (2005). Paradigmy vospitaniya. [Paradigms of education] *Gumanitarnye nauky: teoriya i metodologiya*, 3, s.139-151. [in Russian]

Fedchyshyn, N. (2015). Rol rodyny ta simeinoho vykhovannia v orhanizatsii osvithnoho protsesu Nimechchyny v konteksti herbartianskoi pedahohiky. [The role of family and family upbringing in the organization of the educational process in Germany in the context of Herbartian pedagogy] V: Vseukrainskoi naukovi konferentsiia *Suchasna hermanistyka ta romanistyka: mova v konteksti kultury*. Berdiansk: Vydavets: Tkachuk O.V., s. 196–200. [in Ukrainian]

Disterveg, A. (1956). *Izbrannye pedagogicheske sochineniya*. [Selected pedagogical writings] Moskva, 432 s. [in Russian]

Frebel, F. (1906). *Izbrannye sochineniya. Vospitane cheloveka*. . [Selected Works. Raising a person.] Moskva. Tom I. 104 s. [in Russian]

Frebel, F. (2001). *Budem zhyt dlia svoikh detey*. [Let's live for our children] [cost. y pred. L. M. Volobueva]. Moskva: Karapuz. 287 s. [in Russian]

Kovalenko, Ye. ta Bielkina, N. (2006). *Istoriia zarubizhnoi pedahohiky*. [History of foreign pedagogy] Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. 664 s. [in Ukrainian]

Shtainer, R. (2006). *Onovlennia pedahohiky. Istoriia zarubizhnoi pedahohiky*. [Updating pedagogy. History of foreign pedagogy] zah. red. Ye. I. Kovalenko. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. s.561–578. [in Ukrainian]

Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen. [Anthroposophic pedagogy and its requirements. 5 lectures]. Lectures. Bern, 1924. S. 309–312. [in German]

Klym, M. (2013). Paradyhma avtorytaryzmu u koordynatakh rozvytku tradytsiinoi simeinoi pedahohiky Nimechchyny (1895 – 1933 rr.). [The paradigm of authoritarianism in the coordinates of the development of traditional family pedagogy in Germany (1895 - 1933).] *Perspektyvy rozvoju nauki. Zbior raportow naukowych*. Gdansk: Wydawca: Sp. z o.o. “Diamond traiding tour”. s. 45 – 48. [in Ukrainian]

Belentsov, S. (2019). Bertold Otto i ego shkola svobodnogo vospitaniya. [Berthold Otto and his school of free education.] *Vestnik PSTHU. Pedagogika. Psikhologiya*, Volume 4(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bertold-otto-i-ego-shkola-svobodnogo-vospitaniya> [Data zvernennia 6 zhovtnia 2 020]. [in Russian]

Bernfeld, Z. (2014). *Sizif, abo Mezhi vykhovannia*. [Sisyphus, or the Limits of Education.] Zihfrid Bernfeld; per. z nim.: Natalii Dashko, Yaroslava Lopushanskoho. Drohobych; Insbruk: Posvit, 146 s. [in Ukrainian]

Obraztsova, L. (2015). Psikhoanaliticheskaya pedagogika Zigfrida Bernfelda. [Siegfried Bernfeld's Psychoanalytic Pedagogy.] *Pedagogika*, 4. s. 109–117. [in Russian]

Manuyl'skaya K. (2009). *Kėnyh*. [Koenig]. V: Bolshaia rossiyskaya entsyklopediya, Moskva. s. 561. [in Russian]

Mollenhauer, K. (1975). *Die Familienerziehung*. [The family education]. Mūnchen: Juventa Verlag, S. 13–15 [in German]

Tulupova, O. (2003). Problema sootnosheniya obucheniya i vospitaniya v pedagogicheskom nasledii I. F. Gerbarta. [The problem of the relationship between education and upbringing in the pedagogical heritage of I.F. Herbart] *Pedagogika*, 5, s. 71-78. [in Russian]

Bek, U. (2000). *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu*. [Risk society. On the way to another modernity] Moskva: Progress-Traditsiya. 384 s. [in Russian]

Klymenko, O. (2013). Osoblyvosti solidarnoi modeli sotsialnoi pidtrymky ditei. [Features of the solidarity model of social support for children.] *Hrani*, Volume 10, s. 112-117. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2013_10_20 [Data zvernennia 15 zhovtnia 2020]. [in Ukrainian]

Gudjons, G. (2001). *Vierte Epoche: Der Protest – die Reformpädagogik* [Fourth epoch: the protest - reform pedagogy]. Grundwissen Pädagogik. Gudrun Ixmeier. S. 26–28. [in German]

**ISSUES OF FAMILY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF GERMANY
(MIDDLE of the 18th – BEGINNINGS OF THE 21st CENTURY)**

Oksana Petrenko

Doctor of Sciences (in Pedagogy),

Professor, Head at the Department of Theory and Methods of Education,

Rivne State University for the Humanities,

Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0001-6906-3542,

e-mail: o.b.petrenko@gmail.com

Abstract. The article provides a holistic historical and pedagogical analysis of the issues of family education in the context of the philosophical and pedagogical heritage of Germany from the middle of the 18th to the beginning of the 21st century. Since the content, goals and methods of raising a child in the family have always been determined and determines nowadays by the requirements of the time, the specifics of education due to the level of economic development, ideological characteristics, culture, religion that dominate in a particular country/ Especially interesting in this context is Germany, in which a kind of system of family education with unique traditions has developed

Views on the upbringing of a child in a German family of the following philosophers and teachers of a certain period are characterized in the article (I. Kant, G. Hegel, Wilhelm von Humboldt, J.F Herbart, A. Disterweg, F. Froebel, Paul Anton de Lagarde, W. Lay, R. Steiner, J. Langben, F. Crow, William Windelband, Otto

Wilman, Gustav Adolf Lindner, Paul Natorp, Hugo Gaudig, Berthold Otto, E. Spranger, Sigmund Bernfeld, E. Fromm, Rene Koenig Mollenhauer, Ulrich Beck, Helga Zeicher, G. Gudjons, B. Boise). Based on the analysis, it is concluded that under the influence of the ideas of prominent philosophers and educators in Germany there were qualitative changes in the perception of family upbringing: from strict and ascetic in the Middle Ages, humane in the Renaissance and Reformation, clearly organized in modern times and modern times; awareness of family upbringing as one of the most important tasks of German society at the beginning of the 21 century. It has been found that the problem of family upbringing is one of the most studied theoretical aspects of the German humanities, which is being developed nowadays by philosophers, educators, psychologists, sociologists and specialists in other fields of science.

Key words: family upbringing, German family, German philosophy, German pedagogy, philosophical and pedagogical heritage.

Стаття надійшла до редакції 05. 10. 2020 р.

УДК 377.8.015.31:316.42:323.1(162.1)(477.43)(09)

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.325](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.325)

Inna Yashchuk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean at the Faculty of Primary Education and Philology.
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Khmelnyskyi, Ukraine

ORCID: 0000-0003-4028-3327

e-mail: yashchuk.ip@gmail.com

THE WAYS OF RENOVATING THE ETHNIC HISTORY OF THE MODERN STATE: THE ACTIVITIES OF THE PROSKURIV POLISH PEDAGOGICAL TECHNICAL SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the analysis of the process of formation and functioning of the Proskuriv Ukrainian Pedagogical Technical School, which was organized in 1921 of the 20th century. Its activity is presented through the prism of regulations, reports, letters, orders of various management levels. Particular attention is paid to the motivation of students in obtaining professional education related to the study of the Ukrainian, Polish, Russian languages; natural sciences - Mathematics and Physics. Teachers of the technical school organized lectures, consultations, individual educational work, control events in schools where students worked, to ensure their effective professional activity and their scientific and general development. The peculiarities of the organization of extracurricular work related to the functioning of amateur art groups and clubs (drama, singing), physical culture, the work of agricultural teams for growing vegetables and fruits are revealed.

The objective analysis of this experience gives us the opportunity to assess the current state of national education, to establish the dependence of pedagogical phenomena on certain socio-political and socio-cultural conditions, which is an important source for developing a strategy for a modern system of education and upbringing, a necessary basis for scientific and pedagogical knowledge, on the basis of which new educational concepts are developed. In this context, there is a need to recreate the objective ethnic history of education in regions of Ukraine as well as in the whole country.

Key words: content of education, forms of obtaining education, teacher, student, education, educational work, technical school, educational activities, leisure.

Problem statement. The implementation of the key ideas of national education and upbringing is impossible without studying their genesis, deep understanding of the positive experience gained by pedagogical science and practice during all the years of its functioning. For the years of independence, Ukrainian historical science faced a considerable number of questions related to a whole range of historiographical, international, interfaith and other problems which have long been hushed up.

So, the **research aim** of this study is to reveal the peculiarities of professional training of future teachers in the Polish pedagogical technical school in Proskuriv in the 30-s based on the analysis of orders, reports on educational work, correspondence and other documents.

Presenting the main research material. Representatives of all social classes and groups studied at the technical school: workers, collective farmers, employees. About 130 people who successfully passed the entrance tests in the following disciplines: Polish, Ukrainian, Russian, Physics, entered the technical school in 1933, the first year of it functioning. The first graduation (22 teachers) took place in 1933-34. The extramural department, covering a contingent of teachers of Polish institutions who did not have secondary education, successfully functioned at technical school.

Teachers of the technical school organized lectures, consultations, individual educational work, control events in schools where students worked, to ensure their effective professional activity and their scientific and general development. The technical school had three departments: school, preschool and extracurricular. The full-time studying has lasted for three years, and part-time studying – for two years. During all the years of its activity, the Polish pedagogical technical school has hosted training courses of teachers for representatives of all districts. Teachers of the “junior concern” studied without interruption from their main work for seven months. At the same time, up to twenty people of the region took courses. Teachers attended courses in the Polish, the Ukrainian, and the Russian languages

The content of the educational process consisted of the following subjects: Ukrainian, Polish, Russian, Physics, Mathematics.

Teams of cultural and mass work were created in the period of agricultural work. Voluntary public organizations worked with the population actively. Students of such teams organized educational activities among the population, published newspapers, organized rest-parties and amateur festivals.

The historical approach, according to scientists thought, gives us an opportunity to understand deeper the patterns of progress of a particular phenomenon, its state and directions for further improvement. Therefore, as the researchers note, for a clearer understanding and solution of many modern problems of upbringing future teachers, the study, theoretical analysis and creative use of the experience gained over the entire period of functioning and development of the higher pedagogical education system, gets a great importance.

Higher pedagogical school of Ukraine has passed the same stages in its development as well as a whole higher school. That's why it is important to consider the problem through the background of the development of higher education, on the one hand, and through the background of general education schools on the other hand, in close connection with the politics, economy and culture of the country.

Besides, in 1932, a Polish pedagogical technical school was opened in Proskuriv at the Kiev Polish pedagogical institute (Nesterenko, 1999, p.34). There were immediately created two courses and 96 people for training were enrolled (Nesterenko, 1999, p.34). But it was difficult to start working on time, because of a number of obstacles – there was no rooms for conducting classes and rooms for living (Yesiunin, 2004, p.51). The educational qualification of the future students at the technical school was very low – in order to fulfill the plan admission of future students, those who graduated from 4 or even 7 grades of a rural school were enrolled (Yesiunin, 2004, p.128).

Due to the lack of documents, even the social origin of the future students were not checked. In addition, the technical school was not provided with teachers. There were only the head master (Titov), the vice headmaster (Duma) and one teacher of the administrative and teaching staff (Yesiunin, 2004, p.128). Other subjects were partially taught by teachers of the Ukrainian pedagogical technical school (part-time,

in the Ukrainian language). Students often worked without a teacher, or the teacher gave lectures to joint courses (Yesiunin, 2004, p.128). It is clear that under such circumstances, high-quality training was out of the question. The technical school continued to function in a critical situation.

The administration did not take any measures to prepare to the autumn enrolling session of 1933. Therefore, it was lasred almost until the end of November, what ultimately affected the number of hours read and the quality of teaching material. Besides, it was necessary to organize one-year teacher teaching courses for junior and senior students (4-year and 7-year schools, respectively). At the beginning of December 1933, there were enrolled 25 students. Out of them 11 people were junior students and 14 senior students (Yesiunin, 2004, p.129).

Due to the lack of teachers, both groups had to study together for the first few months. Only in the middle of February 1934, the administration managed to organize the normal functioning of the courses, taking into consideration the fact that the invited teachers worked part-time and conducted classes in the Ukrainian lnsuage. Despite this situation, 42 districts of Vinnytsia region sent their students as to the Proskuriv Polish pedagogical technical school (Yesiunin, 2004, 3, p.5) as to the other districts of other regions.

There were enrolled 45 students and certain literature and program publications were sent to them. But when the session began on July 1, 1933, less than half of them (22 students) went to study (DAKhO). F. R-2597. Op. 1. Spr. 1. p. 264). The normal functioning of the technical school was negatively affected by the lack of teachers and constant selecting. This was especially true for the management. So, in the period for 4 months (from October,1933 to the beginning of February,1934), there were changed four head masters, two vice head masters and four teachers of the technical school (DAKhO, F. R-2597, Op. 1., Spr. 14, p. 128).

The report of the temporary directorate "On educative work and the state of the Polish pedagogical technical school" indicated that one vice head master, one teacher, one student and the secretary of the technical school were arrested by the USP in October; the head master Strutinskyi was arrested in November; the head master Neminskyi was arrested in January; the head master and the vice head teacher Voitsikhovskiy were arrested in early February (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p.129). There were cases when teachers did not want to go to work in a technical school. So, the directorate of the technical school appealed to the Polish pedagogical institute in Kiev with a request to send a teacher Maizel to Proskuriv to teach the Polish language and literature. The institute recommended her, but she categorically refused, referring to her young child, although she was already of school age (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p.101).

It is obvious that this state of the technical school did not contribute to positive work – due to the lack of curricula and textbooks, changes in management and teachers, there were constant lateness and absenteeism of classes by students, and low success rate in mastering the material (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14., p.102). In February 1934, the technical school was provided with a building at 105, Ostapovych street. In addition, there was found a place for a hostel at 44, Kamianetska street. There were 13 rooms in the hostel. 13 students lived in two rooms, and 49 female students and two cadets lived in the rest 11 rooms (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14., p.20).

Thus, 5-7 people lived in one room. There was also a hostel and boarding school in Hrechany village of Proskuriv district, where 49 students and 7 cadets lived in 9

rooms at the technical school (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p. 21]. Most of the cadets lived in private apartments, which were rented for the duration of their studies (from October to July) at the expense of the technical school - 180 krb. (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p.99). The cost of their maintenance was 200 krb per month. It should be noted that the monthly salary of the head master of the technical school was 180 krb. (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14., p. 99). The scholarship in 1934 was divided into three categories depending on academic success: students of the first category received 35 krb per month; the second category received 40 krb per month; the third – 45 krb per month at technical school (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p.59). At the end of February 1934, the technical school began to organize physical, agrobiological, pedagogical classrooms, and a library was opened (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p. 130).

Thus, at the beginning of 1934, the number of students of the technical school together with the courses included 179 people, and there were only four full-time teachers who taught in the Polish language (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p.129). Despite this, in case of any manifestation of “inappropriate” ideology, teachers were dismissed. So, the teacher Sushchynska was “removed from the work” for the manifestation of “anti-party” teaching of the Polish language, although there was no one else to teach (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 14, p.260]. But, nevertheless, the work of the technical school has been stabilized since February 1934. Students’ attendance at classes improved to 98%. Students’ meetings were regularly convened to raise questions about the discipline and academic success performance. Those who did not behave accordingly were recorded in the wall newspaper and the so-called “black board”.

The class schedule was compiled monthly. Classes were held in the form of lectures and seminars. There were laboratory works in Physics, Chemistry and Natural Science. The technical school did not have its own canteen, so students ate in the common student canteen. The daily cost of meals was 1 krb. per day: breakfast and dinner costed 25 kopiiky, lunch – 50 kopiiky (Yesiunin, 2004, p.114). Teachers ate in the canteen 2 times a day. Breakfast costed 50 kopiiky, lunch – 1 krb. (Yesiunin, 2004, p. 116). To fulfill the enroll plans for the technical school, almost everyone who applied was enrolled. The technical school was forced to provide the great amount of the students, who were from poor rural families, with everything they needed. So, in 1934, more than 70 students received shoes (Yesiunin, 2004, p.133). Students took a session in the form of tests, for which they had 1-2 days to prepare at the end of each course. There was a practice of leaving students “for the second year”, the part of which was 10-15% per course in the technical school. These were mostly students who were enrolled after three or four classes of an elementary rural school.

During the year, they lagged behind in their studies and did not pass the pretests in the end. There were cases when debtors were allowed to correct “units” and re-make pretests within a month (Yesiunin, 2004, p.262). After successfully passing the pretests, graduates were written characteristics with a recommendation for further study, or, in most cases, for teaching in rural areas (Yesiunin, 2004, p.195-198; 279). Student self-government was active at the technical school. Dramatic “singing” and physical education clubs were distributed. During the second semester of 1934, students published 16 wall newspapers and published the so-called “coursework newspaper” twice a month [3, p. 263]. Also, the technical school was assigned with a farm. In 1934 there were 6 hectares of land where potatoes, buckwheat, millet,

vegetables were grown; there were a couple of horses and a cart (Yesiunin, 2004, p.262).

According to the plan for the 1934-1935 academic year, it was necessary to enroll 150 people to study at the technical school. In May 1934, preparatory courses were organized where 80 students studied. Besides, technical school administration and a large circulation of ads for enrolling to the technical school had to be contributed to a larger staff process. At the end of 1934, Foina was appointed as the head master of the technical school (Yesiunin, 2004, p.2).

The newly appointed management started to work actively to organize the work. So, a separate order established that students and teachers must come to the technical school 15 minutes in advance before the beginning of the classes, in order to avoid lateness (Yesiunin, 2004, p.2]. At the beginning of February 1935, by the Order No 34 of the head of the Regional Department of Public education Podilskyi dated January 29, 1935, the scholarship for students was increased by 6 krb.; salary for teachers – for 8 krb.; salary for staff – for 50 kopiiky per month (Yesiunin, 2004, p.5).

But despite this seemingly improvement, teachers and students of the technical school were under constant supervision of the existing ideology. So, on February 17, 1935, a second-year student F. Malishevskyi was expelled from the technical school. He was careless to note about the situation of peasants and workers in Poland during the political hours, that our peasants work in the same way as in Poland. It was clear that further studying at the technical school was “impossible” for such a manifestation of a hostile ideology to those events held by the Communist party and the Soviet government in rural areas (DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 1. p.7).

Since February 21, 1935, the studying at the technical school was stopped due to its accession to the Kyiv Polish pedagogical technical school, along with all its property. Only third-year-course students were left in the Proskuriv Ukrainian pedagogical technical school for several months to complete their studies (DAKhO). F. R-2597. Op. 1. Spr. 1., p.13). Immediately after the news about the liquidation of the technical school, the dismissed staff and students have been tryg to take something from its property with them. So, the laundress Kobryna N.V. and Yedzianovskiy M. have stolen 24 sheets at night of February 21-22 (Yesiunin, 2004, p.1). Student Oslovskiy P.P. has taken a blanket, sheet, mattress, pillowcase, books (the whole amount for about 200 krb). The cases were referred to the police. At that period 18 teachers worked at the technical school.

Conclusions and further research prospects Analyzing the pages of development of a modern higher educational institution – Khmelnytskyi humanitarian pedagogical academy, we have to restore not only the pages of the institution's history, but also make significant conclusions about integration into the European one, in the context of the development of culture, economy, and political structure. It is extremely important in the age-related development of such institutions to make conclusions and not to lose the best achievements and our own identity at the same time.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алтухова, О. Про польський педагогічний технікум в м. Проскурові. Поляки на Хмельниччині: погляд крізь віки: зб. наук. пр. за матеріалами міжнародної наукової конференції, м.Хмельницький, 23-24 червня 1999 р. [редкол.: А. І. Мельник (гол.), Ю. І. Блажевич, Л. В. Баженов та ін.]. Хмельницький: Поділля, 1999. С.34-73

Нестеренко, В. Освітні заклади поляків на Поділлі в 30-і роки ХХ ст. Поляки на Хмельниччині: погляд крізь віки: зб. наук. пр. за матеріалами міжнародної наукової конференції, м.Хмельницький, 23-24 червня 1999 р. [редкол.: А. І. Мельник (гол.), Ю. І. Блажевич, Л. В. Баженов та ін.]. Хмельницький: Поділля, 1999. С.343-347.

Єсюнін, С. Місто Хмельницький: історія, події, факти. Хмельницький: Хм. обл. краєзн. музей, 2004. С.49.

Державний архів Хмельницької області (далі – ДАХО). Ф. Р-2597. Оп. 1. Спр. 1. Переписка с областным отделом народного образования по вопросам подготовки к новому учебному году, организации учительских курсов; приказы по техникуму, протоколы заседаний методического комитета, отчеты и информации о состоянии учебно-воспитательной работы, списки студентов и ведомости на выдачу им стипендии, характеристики курсантов годичных учительских курсов. 1933-1934. 413 арк.

ДАХО. Ф. Р-2597. Оп. 1. Спр. 7. Приказы по техникуму, протоколы заседаний приемной и переводной комиссии, списки преподавателей, административно-технического персонала, студентов и курсантов подготовительных курсов техникума. 1934. 292 арк.

ДАХО. Ф. Р-2597. Оп. 1. Спр. 8. Переписка с областным отделом народного образования, государственным банком и другими учреждениями по финансовым вопросам; отчеты о поступлении подоходного налога по техникуму, смета расходов на 1935 г., списки преподавателей техникума, протокол допроса по делу о растрате государственных денег студентом Бялковским Ф.К. 1934-1935. 59 арк.

ДАХО. Ф. Р-2597. Оп. 1. Спр. 18. Приказы по техникуму. 1935. 18 арк.

ДАХО. Ф. Р-2597. Оп. 1. Спр. 5. Положение, приказ и указания Народного Комиссариата просвещения УССР о введении преподавания военной подготовки в учебных заведениях; список и характеристики преподавателей и административно-технического персонала техникума. 1934. 29 арк.

REFERENCES

Altukhova, O. Pro polskyi pedahohichnyi tekhnikum v m. Proskurovi. [On the Polish pedagogical technical school in Proskurov]. V : *Poliaky na Khmelnychchyni: pohliad kriz viky: zb. nauk. pr. za materialamy mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, m.Khmelnytskyi, 23-24 chervnia 1999 r.* [redkol.: A.I.Melnyk (hol.), Yu.I.Blazhevych, L.V.Bazhenov ta in.]. Khmelnytskyi: Podillia, 1999. S.34-73 [in Ukrainian]

Nesterenko, V. Osvitni zaklady poliakiv na Podilli v 30ti roky XX st. [Educational institutions of Poles in Podolia in the 30s of the 20th century]. V : *Poliaky na Khmelnychchyni: pohliad kriz viky: zb. nauk. pr. za materialamy mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, m.Khmelnytskyi, 23-24 chervnia 1999 r.* [redkol.: A.I.Melnyk (hol.), Yu.I.Blazhevych, L.V.Bazhenov ta in.]. Khmelnytskyi: Podillia, 1999. S.343-347. [in Ukrainian]

Yesiunin, S. *Misto Khmelnytskyi: istoriia, podii, fakty.* [The city of Khmelnytsky: history, events, facts]. Khmelnytskyi: Khm. obl. kraiezn. muzei, 2004. S.49. [in Ukrainian]

Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti (dali – DAKhO). F. R-2597. Op. 1. Spr. 1. *Perepyiska s oblastnym otделom narodnogo obrazovaniya po voprosam podgotovki k novomu uchebnomu godu, orhanizatsii uchitelskikh kursov; pryказы po tekhnikumu, protokoly zasedanyi metodicheskogo komiteta, otchety i informatsii o sostoyanii*

uchebno-vospitatelnoi raboty, spiski studentov i vedomosti na vydachu im stipendii, kharakteristiki kursantov godiyhnykh uchitelskikh kursov [State Archives of Khmelnytskyi Region (DAHO in short). F. R-2597. Op. 1. Ref. 1. Correspondence with the regional department of public education on issues of preparation for the new school year, the organization of teacher training courses; orders on technical school, minutes of meetings of methodical committee, reports and information on a condition of educational work, lists of students and the list for issue to them of the grant, characteristics of cadets of annual teacher's courses. 1933-1934.413 ark. [in Russian]

DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 7. *Prykazy po tekhnikumu, protokoly zasedanii priemnoi i perevodnoi komissii, spiski prepodavatelei, administrativno-tekhnicheskogo personala, studentov i kursantov podgtovitelnykh kursov tekhnikuma* [DAHO. F. R-2597. Op. 1. Ref. 7. Orders on technical school, minutes of meetings of the admission and transfer commission, lists of teachers, administrative and technical personnel, students and cadets of preparatory courses of technical school]. 1934. 292 ark. [in Russian]

DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 8. *Perepiska s oblastnym otdelom narodnogo obrazovaniya, gosudarstvennym bankom i druhimi uchrezhdeniyami po finansovym voprosam; otchety o postuplenii podokhodnogo naloga po tekhnikumu, smeta rashodov na 1935 h., spiski prepodavatelei tekhnikuma, protokol doprosa po delu o rastrate gosudarstvennykh dengh studentom Bialkovskym F.K.* [Correspondence with the regional department of public education, the state bank and other institutions on financial issues; reports on the receipt of the income tax for the technical school, the cost estimate for 1935, the lists of the teachers of the technical school, the protocol of the interrogation in the case of the embezzlement of public money by the student F.K. Bialkovsky]. 1934-1935. 59 ark. [in Russian]

DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 18. *Prykazy po tekhnikumu.* [Orders for the technical school]. 1935. 18 ark. [in Russian]

DAKhO. F. R-2597. Op. 1. Spr. 5. *Polozhenye, prykaz i ukazaniya Narodnogo Komissariata prosveshcheniya USSR o vvedenii prepodavaniya voennoi podgotovki v uchebnykh zavedeniyakh; spisok i kharakteristiki prepodavatelei i administrativno-tekhnicheskogo personala tekhnikuma* [DAHO. F. R-2597. Op. 1. Ref. 18. Orders for the technical school. [Regulations, orders and instructions of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR on the introduction of teaching military training in educational institutions; list and characteristics of teachers and administrative and technical personnel of the technical school]. 1934.29 arch. [in Russian]

ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ ЕТНІЧНОЇ ІСТОРІЇ СУЧАСНОЇ ДЕРЖАВИ: ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОСКУРІВСЬКОГО ПОЛЬСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕХНІКУМУ

Ящук Інна

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету початкової освіти та філології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
м. Хмельницький, Україна

ORCID: 0000-0003-4028-3327

e-mail: yashchuk.ip@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена аналізу процесу становлення та функціонування Проскурівського українського педагогічного технікуму, становлення якого припало на 1921 рік ХХ століття. Його діяльність представлена крізь призму нормативних документів, звітів, листів, наказів різних управлінських рівнів. Особлива увага приділена мотивації студентів у здобутті фахової освіти, пов'язаної з вивченням мов – української, польської, російської; природничих дисциплін – математики та фізики. Розкрито особливості організації позааудиторної роботи, пов'язаної з функціонуванням гуртків художньої самодіяльності (драматичного, співів), фізичної культури, роботи сільськогосподарських бригад по вирощуванню овочів та фруктів тощо.

Об'єктивний аналіз цього досвіду дає нам можливість оцінити сучасний стан національної освіти, встановити залежність педагогічних явищ від певних соціально-політичних та соціокультурних умов, що є важливим джерелом розробки стратегії сучасної системи освіти і виховання, необхідною основою науково-педагогічних знань, на основі яких розробляються нові освітні концепції. У цьому контексті виникає потреба у відтворенні об'єктивної етнічної історії розвитку освіти як в окремих регіонах України, так у всій державі загалом.

Ключові слова: зміст освіти, форми здобуття освіти, вчитель, студент, освіта, виховна робота, технікум, виховна діяльність, дозволя.

Стаття надійшла до редакції 06. 10. 2020 р.

УДК 373.2.091.33

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.308](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.308)

Козак Людмила

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна,
ORCID: 0000-0002-4528-1905
e-mail: l.kozak@kubg.edu.ua

ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено актуальні питання використання сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти; встановлено, що освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти – це цілісний процес взаємодії дорослих і дітей, який розвивається в часі та просторі в межах певної системи і спрямований на досягнення соціально-значущих результатів – набуття життєвої компетентності, розвитку базових якостей особистості в різних видах діяльності; доведено, що сучасний освітній процес характеризується інтегративністю, проблемно-ігровою спрямованістю, передбачає пізнавальне спілкування вихователя і дітей, самостійність дітей і особистісно орієнтований підхід педагога; наголошено на доцільності організації освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку у формі педагогічного спілкування в колі, різних видів занять, освітніх ситуацій та подорожей, тематичних проєктів, прогулянок, екскурсій, дослідницько-пошукової діяльності, ігор, гурткової роботи, продуктивної праці, самостійної діяльності дітей відповідно до завдань фізичного, соціального, комунікативного, пізнавального та художньо-естетичного розвитку; проаналізовано наукові дослідження стосовно питань застосування сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти; розкрито зміст понять «освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти», «форми організації освітнього процесу», «спілкування в колі», «сучасне заняття», «освітня ситуація», «освітня подорож», «проєктна діяльність», «колекціонування», «експериментування», «квест», «геокешинг», «ігри з вільними матеріалами», «гра-стратегія»; охарактеризовано особливості сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти; визначено форми, що найбільш використовуються в організації освітньої діяльності дошкільнят.

Ключові слова: форми організації освітнього процесу, освітня ситуація, освітня подорож, спілкування в колі, проєктна діяльність, колекціонування, експериментування, квест, геокешинг, гра-стратегія, ігри з вільними матеріалами.

Постановка проблеми. Сучасний етап модернізації дошкільної освіти в Україні потребує якісних змін в організації освітнього процесу, орієнтуючи педагогів на використання у своїй діяльності більш ефективних форм і методів

навчання та виховання дошкільнят. Це пов'язано з тим, що акцент в освіті зміщується на розвиток вільної, творчої особистості, здатної самостійно мислити, здобувати і застосовувати знання в різних життєвих ситуаціях, приймати обмірковані рішення і чітко планувати свої дії, а також ефективно співпрацювати з однолітками, бути відкритими до нових контактів і зв'язків.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Усвідомлюючи необхідність перебудови освітнього процесу, науковці та практики зосереджують увагу на пошуку оптимальних способів організації освітньої роботи з дошкільнятами, зокрема: інтегровані заняття (Н. Гавриш, І. Кіндрат, К. Крутій та ін.), освітні ситуації та подорожі (Т. Грицишина, К. Крутій, І. Стеценко), проєктна діяльність (Н. Гавриш, С. Ладивір, Т. Пірожено та ін.), пізнавальні прогулянки (Г. Беленька, М. Машовець, О. Половіна та ін.), розвивально-пізнавальні ігри (Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Рабчун, О. Стаєнна та ін.), експериментально-дослідна діяльність (Г. Беленька, Л. Швайко та ін.). Пошук та впровадження в освітній процес нових форм і методів освітньої роботи є справою нелегкою та довготривалою, а тому залишається актуальною для подальших досліджень.

Мета статті – висвітлити та охарактеризувати сучасні форми організації освітнього процесу в закладах дошкільньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній процес у закладі дошкільньої освіти – це цілісний процес взаємодії дорослих і дітей, який розвивається в часі та просторі в межах певної системи. Він спрямований на досягнення соціально-значущих результатів: набуття життєвої компетентності, розвитку базових якостей особистості в різних видах діяльності.

Сучасний освітній процес характеризується інтегративністю, проблемно-ігровою спрямованістю, передбачає пізнавальне спілкування вихователя і дітей, самостійність дітей і особистісно орієнтований підхід педагога (Козак, 2020).

Форму організації освітнього процесу розглядаємо як спосіб взаємодії з дітьми, який застосовує педагог з метою забезпечення конструктивного впливу різних методів і прийомів на розвиток особистості кожного вихованця.

Аналіз наукових публікацій та власний досвід дозволяє стверджувати, що організовану освітню діяльність з дітьми дошкільнього віку доцільно проводити у формі педагогічного спілкування в колі, різних видів занять, освітніх ситуацій та подорожей, тематичних проєктів, прогулянок, дослідницько-пошукової діяльності, ігор, гурткової роботи, продуктивної праці, самостійної діяльності дітей відповідно до завдань фізичного, соціального, комунікативного, пізнавального та художньо-естетичного розвитку.

В освітньому процесі закладу дошкільньої освіти провідним має стати спілкування дорослого з дітьми (розповіді, тематичні бесіди, діалоги, полілоги тощо). Таке спілкування не регламентоване в часі і відбувається упродовж дня.

В основі педагогічного спілкування лежать різні види діяльності: комунікативна, ігрова, проєктна, еколого-природнича, здоров'язбережувальна, мистецька, побутова, суспільно-корисна праця тощо (Козак, 2020, с.356).

Досить ефективною формою є спілкування в колі. Коло дає змогу налагодити соціальну взаємодію між дітьми й дорослими, зберегти й посилити енергію спільної творчої діяльності, сформувати повагу до чужої точки зору.

У колі педагог з дітьми може обговорювати майбутню діяльність, презентувати нові книги чи іграшки, поговорити про хвилюючі проблеми, спільно розробити правила взаємин. Кожне коло має свою тему, яка залежить від педагогічної ситуації. Тому коло можна розглядати як різноманітність кіл:

коло створення емоційного настрою, концентрації уваги, психологічного комфорту – тут можна використовувати психологічні мікро тренінги, пропонувати ігрові вправи: кінезіологічні, на розвиток взаємодії та партнерства («Дзеркальне малювання», «Віддам тобі те, що є у мене» тощо);

коло отримання нових знань, розширення інформаційного поля дитини. У такому виді кола можна запропонувати дітям презентацію дидактичного матеріалу, розповісти історію, провести обговорення майбутнього проєкту або його завершення, заслухати повідомлення дітей;

рефлексійне коло дозволяє обмінятися новинами, розповісти про те, що хвилює; оцінити емоції, процес і результати діяльності тощо. Види рефлексійного кола – ранкове, вечірнє, понятійне («Яка користь від корисних звичок?», «Коли я щасливий?»), тематичне («Радість», «Доброта», «Краса»), подієве («День народження», «День матері», «День дошкілля» тощо).

Для всіх дітей важливою є свобода вибору діяльності. Тому сьогодні однозначно слід відмовитися від застарілих підходів: суто фронтальних форм організації освітнього процесу, проведення класичних занять.

Слово «заняття», на думку Г. Беленької, має залишитися лише у свідомості вихователя. Для дітей це просто спільна з дорослим діяльність, результатом якої є нові знання й уміння. Дослідниця пропонує у розкладі занять замінити слово «заняття» такими визначеннями: «ігрові інтегровані заняття», «дослідження в природі», «формування рухів», «основи художнього мистецтва», «музичний розвиток» тощо (Беленька, 2018, № 9, с. 2–6).

Сучасне заняття має бути цікавим для дітей, насиченим ігровими прийомми, елементами дослідження, розвивати пізнавальні здібності дітей, моральні та естетичні якості. Серед найбільш поширених форм проведення сучасних занять можна виділити пізнавально-розважальні ігри-заняття, заняття-змагання, заняття-пошуки, заняття-рольові ігри, заняття-драматизації тощо.

Не заперечуючи з погляду ефективності розвитку дошкільнят важливості занять, К. Крутій вважає за доцільне віддавати перевагу освітнім ситуаціям. Дослідниця розглядає освітню ситуацію як «*ситуацію розумового напруження*, що виникає спонтанно або спеціально організується вихователем, і розв'язання якої передбачає спільну діяльність усіх її учасників. Її мета полягає у створенні разом із дітьми певного освітнього продукту (результату)» (Крутій, 2016, № 9, с.7). Такі результати можуть бути як матеріальними (малюнок, саморобка, колаж), так і нематеріальними (ідея, ставлення, переживання).

У календарному плані вихователя варто передбачати вирішення освітніх ситуацій з дітьми, починаючи з молодшого дошкільного віку. Наприклад, дітям четвертого року життя доцільно пропонувати розвиваючі освітні ситуації з гуманістичним змістом, такі як «Знайдемо друзів Цуценятку», «Зайченятко захворіло», «Допоможемо Ляльці одягнутися на прогулянку» тощо. При цьому будуть вирішені наступні завдання соціально-особистісного розвитку дітей: вміння дружити; допомагати іншому; розвинути культурно-гігієнічні навички та ін. Тривалість освітньої ситуації може бути від кількох хвилин до трьох і більше днів. Форми – групова, підгрупова, індивідуальна. Види – проблемні («Як з'явилася веселка у небі»); дослідницько-пошукові («Як вода перетворюється на пару»); комунікативно-діалогові («Як ми святкували Новий рік»); ігрові («Як ми влаштуємо свято нашим лялькам»); практичні («Як ми садимо квіти на клумбі»).

Цікавою і сучасною формою організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є «Освітня подорож».

На думку дослідників, освітня подорож, як і освітня ситуація, може бути логічним втіленням спільної партнерської діяльності дорослого з дітьми (Крутій, Грицишина, Стеценко, 2017, №2, с.43–48).

Освітня подорож передбачає безпосереднє ознайомлення дошкільників з реальними або віртуальними об'єктами довкілля, що активізує діалогічну форму спілкування з однолітками та дорослими, а також розвиває навички дослідницької діяльності у дітей. Така подорож відрізняється від екскурсії тим, що передбачає початкову дослідницьку проблему, спрямовану на кінцевий результат, реальний продукт у вигляді нових знань, смислів, відображених у малюнках і схемах. Під час освітньої подорожі діти працюють із маршрутним листом (своєрідним путівником, який не лише вказує «шлях», а й охоплює питання і дослідницькі завдання, а також підказує способи дослідження).

У процесі освітньої подорожі поєднуються різні види діяльності дітей (спостереження, досліди, дослідження, пошук та аналіз інформації тощо).

Тематика подорожей залежить від віку дітей, їх інтересів та освітніх завдань: «Що росте на ділянці дошкільного закладу», «Транспорт нашого міста», «Мандруємо берегом Дніпра», «Подорож у світ казки» тощо.

3-поміж різних форм організації дитячої активності пріоритетною є проєктна діяльність (Козак, Коваль, 2020, № 71, Т.1, с. 129).

Проєктна діяльність – це створення педагогом таких умов, які дозволяють дітям самостійно або спільно з дорослим здобувати новий практичний досвід експериментальним, пошуковим шляхом, аналізувати його і перетворювати.

Метою дитячого колективу є вирішення проблемної ситуації, пошук відповідей на актуальні питання, створення та презентація кінцевого продукту.

Реалізація будь-якого проєкту здійснюється в ігровій формі, із залученням дітей до різних видів творчої та практично значущої діяльності, в безпосередньому контакті з різними об'єктами соціального середовища (екскурсії, ігри, практично корисні справи). Проєкт може реалізовуватися в будь-якому об'єднанні дошкільників (у групі, підгрупі, одночасно в декількох групах, між декількома закладами, із залученням батьків дошкільників).

Надзвичайно важливою формою організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, яка дозволяє поєднувати фізичну активність, емоційно-естетичну та пізнавальну діяльність дошкільнят, є прогулянка.

Структурно прогулянка охоплює в себе: організацію з вихованцями спостережень за явищами природи; різноманітні ігри; експериментування; працю в природі; спортивні вправи; самостійну діяльність дітей за їх вибором. Основне завдання вихователя під час проведення прогулянки полягає в забезпеченні активної, змістовної та цікавої для дітей діяльності.

Беззаперечно, величезний розвивальний потенціал має експериментальна діяльність. Дитяче експериментування дозволяє успішно розвивати в них допитливість, активність, прагнення самостійно знаходити рішення проблем. Найцікавішими експериментами є реальні досліди зі справжніми предметами та їх властивостями (вода, пісок, лід, сніг, повітря тощо), які допомагають дитині пізнати суттєві ознаки природних об'єктів, рослинного світу.

Активне експериментування в образотворчій діяльності (вивчення властивостей різноманітних фарб, паперу тощо), музичній діяльності (дослідження утворення звуку в різних музичних інструментах тощо) та інших

сферах діяльності допомагає дітям осмислити явища навколишнього світу, зрозуміти існуючі взаємозв'язки.

Серед інтересів дитини дошкільного віку чільне місце посідає колекціонування. Створення з дітьми різних колекцій сприяє реалізації завдань пізнавального розвитку: ознайомлення з навколишнім світом, розвиток навичок класифікації об'єктів за певними ознаками, уміння систематизувати інформацію тощо. А також допомагає налагодити ігрову та комунікативну взаємодію між педагогом і вихованцями. Вибір об'єктів для колекціонування має спиратися на вікові інтереси дітей та освітні завдання. Можна запропонувати дітям колекціонувати природні матеріали (камінці, листочки чи плоди дерев тощо), речі з минулого, та ін. (Терещенко, 2019, № 10, сс.30–31). Розумно організоване колекціонування виховує культуру пізнання, розвиває пізнавальні вміння, формує у дітей уявлення про значущість колекцій.

У дошкільному віці провідною формою діяльності є гра, тому її необхідно найбільш ефективно використовувати в освітньому процесі.

Активізувати дитячу креативність, збагатити ігрову діяльність і розширити освітній простір без зайвих витрат, на думку Н. Гавриш, допоможуть ігри з вільними матеріалами. «Вільні матеріали» – це усілякі доступні дрібнички, невеликі однорідні предмети, наявні в доквітлі у великій кількості; природні й побутові матеріали (гудзики, стрічки, намистинки, мушлі, камінці, коробки, шишки, жолуді, палички тощо) (Гавриш, 2019, № 6 . с.9-13).

Дослідниця окреслює переваги «вільних матеріалів»: привабливість, відкритість, мобільність, економічна й екологічна доцільність та розвивальні можливості: створення умов для активного навчання; розвиток творчого мислення; фізичний соціально-емоційний та інтелектуальний розвиток.

Останніми роками великої популярності набувають ігри-квести. Це форма організації освітньої діяльності дітей, яка сприяє розвитку активної, дослідницької позиції дитини в ході вирішення ігрових пошукових завдань.

Квест – пригодницька командна гра, яка вимагає від учасників швидкого і якісного виконання проблемних завдань, об'єднаних спільним сюжетом з метою досягнення кінцевої цілі, у результаті чого гравець або команда отримує приз. Ідея гри проста: команди, переміщаючись точками, виконують різні завдання. Але особливість такої організації ігрової діяльності полягає в тому, що, виконавши одне завдання, діти отримують підказку для виконання наступного, що є ефективним засобом мотивації до подальшого пізнання і дослідження (Рабчун, 2017, сс.6–7).

Однією з інноваційних форм взаємодії педагога і дітей є «геокешинг». Ця технологія дозволяє зробити процес навчання цікавим, актуальним, особистісно-значущим, продуктивним, творчим.

Геокешинг – це захоплююча командна гра, в якій присутні: подорож, знаходження місця розташування заданих об'єктів, пошук інформації про об'єкти і відповіді на питання, розвиток допитливості та пізнавальної активності, уміння спілкуватися і знаходити в результаті спілкування потрібну інформацію, вирішувати проблему спільно (Рабчун, 2017, сс.6–7).

Головна особливість геокешинга – це те, що «схованки» створюються в місцях, які уявляють природний, історичний, культурний або географічний інтерес. З дітьми дошкільного віку використовуються тільки елементи цієї гри. У молодшому дошкільному віці гра проводиться з використанням готових схем

та карт казок. Дітям старшого дошкільного віку можна запропонувати виготовити схему самим у спільній діяльності з дорослим (там само).

Сучасні дослідження та практичний досвід педагогів доводять, що одним із найактуальніших, найефективніших видів розвивальної гри є гра-стратегія.

Гра-стратегія – це складна, багатопланова діяльність, яка передбачає не тільки усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, але й уміння планувати свої дії, бачити кінцевий результат, дотримуватися плану і злагодженої роботи в команді (Гавриш, Іванова, 2018).

Особливістю гри є те, що в її основу покладено інтригу, реальну проблему, конкретну мету, для реалізації якої необхідно об'єднати зусилля. Гра не лімітована в часі, вона може тривати впродовж кількох днів, причому гравці повертаються до самого початку, змінюючи деякі обставини, розігруючи нові конструктивні способи розв'язання проблем, що виникають. Варіанти сюжетів гри: «Великий гаманець», «Пакуємо речі», «Будуємо дім», «Відкриваємо кав'ярню», «Зустрічаємо гостей», «Готуємо піцу» тощо.

У другій половині дня організовуються заходи з культурного дозвілля, орієнтовані на прояв дітьми самостійності і творчості в різних видах діяльності.

Дозвілля – це сукупність видів діяльності, які організовані дорослим для задоволення фізичних, інтелектуальних, соціальних і культурних потреб дітей: спортивне дозвілля (ігри, естафети, свята, розваги); інтелектуальне дозвілля (вікторини, турніри, лото, кросворди, ребуси, шаради); музичне та літературне дозвілля (музичний калейдоскоп, вечори загадок, зустрічі з цікавими людьми).

Можлива організація дозвілля відповідно до інтересів та уподобань дітей. У такому випадку дозвілля організовується як гурток.

Творча майстерня надає дітям можливість задовольнити свою потребу у творчій діяльності; створює умови для виявлення, задоволення й розвитку інтересів, здібностей і нахилів дітей. Майстерні можуть бути різнопланові за своєю тематикою та змістом, наприклад: заняття рукоділлям, залучення до народних промислів, оформлення художньої галереї, ігри та колекціонування.

Музично-театральна та літературна вітальня – це форма організації мистецької діяльності дітей, що передбачає слухання, обговорення, драматизацію літературних і музичних творів; співтворення дітей і дорослих, зустрічі з письменниками, композиторами, співаками, художниками, акторами.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Питання сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти залишається актуальним. Сьогоднішні дошкільнята потребують цікавого, проблемно-ігрового, розвивального, особистісно-орієнтованого освітнього процесу, який забезпечується використанням сучасних форм, методів, технологій навчання та виховання. Тому кожен педагог повинен бути обізнаним з інноваціями в дошкільній освіті, розуміти та вміти застосувати їх у професійній діяльності. Доцільною є організації освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку у формі педагогічного спілкування в колі, різних видів занять, освітніх ситуацій та подорожей, тематичних проєктів, прогулянок, екскурсій, колекціонування та експериментальної діяльності, ігор, культурного дозвілля, гурткової роботи, самостійної роботи дітей. Такі форми організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти мають величезний розвивальний потенціал, дошкільнята отримують можливість задовольнити властиву їм пізнавальну активність та допитливість, набувати та розширювати свої знання, розвивати дослідницькі навички, формувати уміння співпрацювати в колективі, опановувати систему

моральних цінностей, отримувати життєвий соціальний досвід спілкування та доречної поведінки. Упровадження охарактеризованих форм організації освітнього процесу в практику роботи закладів дошкільної освіти забезпечує оновлення системи освіти та сприяє розвитку інноваційної особистості дитини. Перспективами подальших наукових розвідок може стати розробка методичних рекомендацій щодо використання сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Беленька, Г. (2018). Сучасні підходи до організації життєдіяльності дітей у закладах дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*, № 9. С. 2–6

Гавриш, Н. (2019). Прості речі для розвитку малечі: природні та побутові матеріали в життєдіяльності дітей. *Дошкільне виховання*, № 6. С. 9–13

Гавриш, Н., Іванова, А. (2018). *Гра-стратегія, як засіб формування творчої особистості*. URL:

https://slovyanochka.at.ua/publ/gra_strategija_jak_zasib_formuvannja_tvorchoji_osob_istosti/1-1-0-15 [Дата останнього звернення: 05.10.2020].

Козак, Л. (2020). *Сучасні форми організації освітнього процесу*. Дитини: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук.кер.проекту В. О. Огнев'юк; авт.кол.: Г.В. Беленька [та ін.]; наук.ред. Г.В.Беленька. К.: Київ.ун-т ім.Б.Грінченка. 440 с.

Козак, Л., Коваль В. (2020). Проектна діяльність як засіб підготовки дитини до навчання у Новій українській школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 71, Т. 1. С.127-131. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.22>

Крутий, К. (2016). На зміну заняттю – освітні ситуації: збережемо найкраще і підемо далі. *Дошкільне виховання*, № 9. С. 6–10

Крутий, К., Грицишина, Т., Стеценко, І. (2017). Використання технології «освітня подорож» як засіб реалізації STREAM-освіти дошкільників. *Навчання і виховання обдарованої дитини*, №2. С.43–48

Рабчун, Н. (2017). *Геокешинг – це весело!* Інноваційний проєкт з впровадження освітньої технології геокешинг, квест-геокешинг в роботу з дітьми дошкільного віку. Нетішин: 116 с.

Терещенко, І. (2019) Дослідники і колекціонери. *Дошкільне виховання*, № 10. С.30–31

REFERENCES

Bielienska, H. (2018). Suchasni pidkhody do orhanizatsii zhyttiediialnosti ditei u zakladakh doshkilnoi osvity.[Modern approaches to the organization of children's lives in preschool institutions]. *Doshkilne vykhovannia, No 9*. S. 2-6. [in Ukrainian]

Havrysh, N. (2019). Prosti rechi dlia rozvytku malechi: pryrodni ta pobutovi materialy v zhyttiediialnosti ditei. [Simple things for toddler development: natural and household materials in children's lives]. *Doshkilne vykhovannia, No 6*. S.9–13.[in Ukrainian]

Havrysh, N., Ivanova, A. (2018). *Hra-stratehiia, yak zasib formuvannia tvorchoi osobystosti*. [Game-strategy as a means of forming a creative personality.]. URL: https://slovyanochka.at.ua/publ/gra_strategija_jak_zasib_formuvannja_tvorchoji_osob_istosti/1-1-0-15 [Data ostannoho zvernennia: 05.10.2020]. [in Ukrainian]

Kozak, L. (2020). *Suchasni formy orhanizatsii osvithoho protsesu*. [Modern forms of organization of the educational process.] Dytyny: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv / nauk.ker.proiektu V.O. Ohneviuk; avt.kol.: H.V. Bieliienka [ta in.]; nauk.red. H.V.Bieliienka. K.: Kyiv.un-t im.B.Hrinchenska, 2020. 440 s. [in Ukrainian]

Kozak, L., Koval V. (2020). Proiektna diialnist yak zasib pidhotovky dytyny do navchannia u Novii ukrainskii shkoli. [Project activity as a means of preparing a child to study at the New Ukrainian School] *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. No 71, T. 1. S.127–131*. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.22>. [in Ukrainian]

Krutii, K. (2016). Na zminu zaniattiu – osvithni sytuatsii: zberezhemo naikrashche i pidemo dali.[In place of the lesson - educational situations: keep the best and move on]. *Doshkilne vykhovannia, No 9. S.6-10*. [in Ukrainian]

Krutii, K., Hrytsyshyna, T. & Stetsenko, I. (2017). Vykorystannia tekhnolohii «osvithnia podorozh» yak zasib realizatsii STREAM-osvity doshkilnykiv. [The use of “educational travel” technology as a means of implementing STREAM-education of preschoolers]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny, No2. S.43–48*. [in Ukrainian]

Rabchun, N. (2017). *Heokeshynh – tse veselo! [Geocaching is fun!]* Innovatsiinyi proekt z vprovadzhennia osvithnoi tekhnolohii heokeshynh, kvest-heokeshynh v robotu z ditmy doshkilnogo viku. Netishyn: 116 s. [in Ukrainian]

Tereshchenko, I. (2019) Doslidnyky i kolektsionery. [Researchers and collectors] *Doshkilne vykhovannia, No 10. S.30–31*. [in Ukrainian]

MODERN FORMS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Liudmyla Kozak

Doctor of Sciences (in Pedagogy, Associate Professor,
Professor at the Department of Preschool Education Senior,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine,
ORCID: 0000-0002-4528-1905
e-mail: l.kozak @kubg.edu.ua

Abstract. The article highlights the relevance of the use of modern forms of the educational process organization in preschool education institutions; It is established that the educational process in the conditions of preschool education is a holistic process of interaction between adults and children, which develops in time and space within a certain system and is aimed at achieving socially significant results – life competence acquisition, development of basic personality traits in various activities; it is proved that the modern educational process is characterized by integrativity, problem-play orientation, provides cognitive communication between educator and children, independence of children and personality-oriented approach of the teacher; the expediency of organizing educational activities with preschool children in the form of pedagogical communication in a circle, different types of classes, educational situations and travels, thematic projects, walks, excursions, research, games, group work, productive work, independent activities of children respectively to the tasks of physical, social, communicative, cognitive and artistic and aesthetic development is

emphasised; scientific researches concerning questions of application of modern forms of the educational process organization in preschool education establishments are analysed; the content of the concepts “educational process in the conditions of preschool education institution”, “forms of educational process organization”, “communication in a circle”, “modern lesson”, “educational situation”, “educational trip”, “project activity”, “collecting” “experimentation”, “quest”, “geocaching”, “games with free materials”, “strategy game” are revealed; the peculiarities of modern forms of the educational process organization in preschool institutions are characterized; the most used forms of the organization of preschool children activity are defined; it was concluded that during specially organized educational and cognitive activities the teacher should help the child to obtain an age-appropriate amount of knowledge and practically acquire important skills, master the system of moral values, gain life social experience of communication and appropriate behaviour.

Key words: forms of organization of educational process, educational situation, educational trip, communication in a circle, project activity. collecting, experimenting, quest, geocaching, strategy game, games with free materials, circle, independent artistic activity.

Стаття надійшла до редакції 07. 09. 2020 р.

УДК 373.2:613/614:004

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.314](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.314)

Потапчук Тетяна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0003-1680-6976
e-mail: tatvolod@ukr.net

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті зазначено, що загальним благом суспільства є турбота про людину, уміння любити ближнього, а головною цінністю суспільства – життя і здоров'я людини. Стан здоров'я населення є важливим показником розвитку суспільства, тому турботі про здоров'я людини, мотивації її на здоровий спосіб життя приділяється велика увага в усьому світі. Ця турбота має стати першорядною за значущістю і починатися з моменту планування дитини.

У сучасному суспільстві відчуваються зміни що стосуються захисту життя людини. Діти шкільного віку, які характеризуються не лише віковими, психофізіологічними особливостями, а й специфікою соціального становлення, заслуговують на особливе місце в структурі суспільства. Вони потребують особливої уваги щодо створення сприятливих умов до їхнього життєвого самовизначення і самореалізації, у їхньому становленні як соціально-ціннісної, соціально-адаптивної, соціально-продуктивної особистості, успішної людини. Зазначено, що для того, аби забезпечити високий рівень професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу необхідна єдність теоретичної та практичної педагогічної підготовки.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, майбутні педагоги початкових класів, здоров'язбережувальні технології, педагогічна техніка, технологічна грамотність, педагогічна майстерність.

Постановка проблеми. Проблема формування, збереження, зміцнення й відновлення здоров'я дітей була, є і завжди буде однією з головних у сучасній школі. Новітній навчальний заклад має будуватися на справжньому інтересі й повазі до дитини та надавати кожній дитині допомогу в пошуку власного життєвого шляху в суспільстві, у формуванні, закріпленні соціального досвіду, взаємодії, зберігаючи при цьому її фізичне та психофізичне здоров'я. А сама дитина має навчитись не лише писати, читати, рахувати, але й:

- учитися берегти своє здоров'я;
- знати орієнтири в нормальному стані людини;
- вести здоровий спосіб життя;
- активно займатися фізичною культурою;
- дотримуватись гігієнічних норм;

раціонально харчуватись;
загартовуватись;

уміти керувати своїми почуттями, настроєм, жити в гармонії з навколишнім середовищем;

усвідомлювати переваги підтримки свого організму в нормальному стані над важливими наслідками шкідливих звичок (Терпелюк, 2011, с. 240-241).

Ці компоненти повинні бути складовими усього змісту освіти дитини в сім'ї, навчальному закладі, соціумі.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Залежність між станом учнівського здоров'я та рівнем підготовленості педагогів із питань його збереження і зміцнення детермінована якістю професійної підготовки майбутнього педагога до застосування здоров'язбережувальних технологій, що є значущим фактором запобігання негативних впливів педагогічного процесу, розвитку здоров'я учнів через освіту (Білова В. (2007), Бойченко Т. (2008), Іваній І. (2008), Мешко Г. (2006), Рубан Н. (2010), Терпелюк В. (2011) та інші.

У наукових джерелах ефективність діяльності достатньо часто ототожнюється з поняттям продуктивності як характеристика діяльності, що відображає співвідношення між корисністю досягнутих за певний проміжок часу результатів і пов'язаними з цим витратами (Михно, 2014, с. 102-107).

Ефективність освіти відповідно до психолого-педагогічної довідникової літератури – це оціночна категорія, що характеризує результати освітньої діяльності за критерієм їх відповідності поставленим цілям (Кочерга. 2007, с. 1–4).

Отже, під ефективністю формування готовності студентів до використання здоров'язбережувальних технологій розуміють таку характеристику, що відображає співвідношення між метою формування та результатами, досягнутими у процесі здійснення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього педагога початкових класів до використання здоров'язбережувальних технологій

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення і розвиток держави перед педагогічною системою особливо гостро висунуло проблему вдосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів початкових класів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, відповідально ставилися до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Оскільки система освіти має щоденний «доступ» до дитини, велика роль у підтримці здоров'я дитини належить учителю. Тому першочерговим завданням школи має бути збереження здоров'я дитини, за ним – високий рівень знань, а не навпаки. Система формування здоров'язбережувального середовища потребує постійного вдосконалення, і не останнє слово в цьому належить саме педагогам.

Педагоги-майстри, котрі мають глибокі знання з предмету, фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, високу загальну культуру, бажання формувати творчу особистість завжди потрібні у школі. Для того, щоб майбутні вчителі початкових класів могли реалізувати ці завдання, необхідно на ранніх етапах ознайомлювати їх з особливостями педагогічної діяльності в цілому, із сучасними вимогами до навчально-виховного процесу школи, який постійно розвивається.

Одним з найважливіших напрямів у професійно-педагогічній підготовці

майбутніх педагогів початкових класів є вдосконалення їх готовності до професійної діяльності в цілому та до впровадження здоров'язбережувальних технологій зокрема.

Саме в університеті у процесі навчання закладаються основи майбутньої педагогічної техніки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності. Така готовність дає можливість молодому педагогу впевнено почувати себе в професійній діяльності, швидше адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно виконувати складні завдання навчально-виховної роботи, вміти вивчати особистісні якості учнів, визначати оптимальні умови педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності (Мазін, 2007).

Для забезпечення високого рівня професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу необхідна єдність теоретичної та практичної педагогічної підготовки. На жаль, підготовка в університеті спрямована здебільшого на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, а формуванню комплексу професійно значущих якостей особистості не приділяється належна увага.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності – це таке особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання цієї діяльності. Компонентами готовності особистості до діяльності прийнято вважати ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їхнього практичного використання. Насамперед необхідно виділити такі компоненти готовності, як мотиваційний, змістовий і операційний (Моніторинг, 2005).

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування в учнів здорового способу життя – це цілісна система, яка повинна відповідати вимогам суспільства, структурі і змісту освітньої підготовки сучасного вчителя. Компонентами цієї системи є мета, зміст, методи, засоби, форми, результати навчання. Тому метою підготовки майбутніх учителів початкових класів є поглиблення знань про будову власного організму, розширення світогляду, усвідомлення зв'язку людини з довкіллям та ролі і місця її в збереженні багатств і краси природи. Ця мета передбачає певні особливості в підготовці до впровадження здоров'язбережувальних технологій. Особливостями такої роботи є актуалізація гуманістичного потенціалу майбутнього вчителя й трансформація педагогічної свідомості.

Процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності прийнято розуміти як прояв індивідуальних можливостей, інтересів і здібностей студентів. Результатом цього є фізично здорова особистість з багатим внутрішнім світом та розумінням сенсу життя, що адекватно реагує на різні життєві ситуації, вміє виражати свої почуття та емоції, володіє міцними соціально-економічними зв'язками та високим розвитком самовідчуття та самореалізації (Мешко, 2006, с. 17–21).

Побудова здоров'язбережувального навчально-виховного процесу вимагає від учителя достатнього рівня засвоєння професійних знань, наявності у нього цілого ряду компетенцій, що водночас є складовими його загальної культури та культури здоров'я зокрема.

Професійна компетентність педагога передбачає наявність професійних знань, умінь і навичок, забезпечення мобільності та поповнення професійних і особистісних якостей, гнучкість у засвоєнні методів теоретичної і способів

практичної діяльності, критичність мислення, саморефлексія, прагнення до безперервного професійного росту. В її структурі важлива роль належить здоров'язберігаючій компетентності, що передбачає володіння відповідними теоретичними знаннями і навичками практичної діяльності. Реалізація ідеї здоров'язберігаючої педагогіки є підставою для перебудови всієї роботи з урахуванням пріоритету збереження і зміцнення здоров'я дітей, яка втілюється в житті педагогічним колективом школи і кожним учителем окремо (Мешко, 2006, с. 17–21).

Учитель, володіючи сучасними педагогічними знаннями, при постійній взаємодії з учнями, їхніми батьками, медичними працівниками та психологом планує й організовує свою діяльність, урахуовуючи пріоритети збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу. У своїй роботі він звертається до різноманітних педагогічних технологій.

У навчальному закладі найбільш доцільними є технології, які: мають за основу комплексний характер збереження здоров'я; беруть до уваги більшість чинників, що впливають на здоров'я; враховують вікові та індивідуальні особливості учнів; забезпечують запровадження мети й змісту політики освітнього закладу зі зміцнення здоров'я учнів та формування здорового способу життя; контролюють виконання настанов, зміст яких має здоров'язбережувальний і профілактичний характер;

постійно покращують санітарно-гігієнічні умови навчального закладу, матеріально-технічну та навчальну базу, соціально-психологічний клімат у колективі відповідно до сучасних вимог;

заохочують учнів до участі в плануванні оздоровчої діяльності навчального закладу та до аналізу виконаної роботи;

формують позитивне ставлення учнів до навчального закладу, взаємоповагу та взаєморозуміння між учителями й учнями та учнів між собою;

обґрунтовують умови послідовності в реалізації технології;

здійснюють періодичну оцінку ефективності технології;

залучають батьків до збереження та зміцнення здоров'я дітей;

практикують особистісно зорієнтований стиль навчання та стосунків з учнями;

створюють освітнє середовище, що забезпечує комфортні та безпечні умови життєдіяльності учнів і вчителів (Рубан, 2010. с. 12–17).

Сутність здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій постає в комплексному оцінюванні умов виховання і навчання, які дають змогу зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого – педагогічні, коригувальні, реабілітаційні заходи для забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.

Знання, володіння й застосування здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Учителі в тісній взаємодії з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні та зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язбережувальне освітнє середовище (Рубан, 2010. с. 12–17).

Дослідженнями доведено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров'язберігаючого навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я. Аналіз здоров'язберігаючої діяльності загальноосвітніх закладів України дозволив виділити складові моделі цієї діяльності. Вона має поєднувати такі форми і види роботи:

корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу;

різноманітні форми організації навчально-виховного процесу з урахуванням їх психологічного та фізіологічного впливу на учнів;

контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу; нормування навчального навантаження та профілактику перевтоми учнів;

медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку учнів;

розробку та реалізацію навчальних програм із формування в учнів навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;

діяльність служби психологічної допомоги вчителям та учням у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожного учня; формування доброзичливих взаємовідносин у колективі вчителів;

організацію та контроль за дотриманням збалансованого харчування всіх учнів школи;

заходи, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я вчителів та учнів, створення умов для їх гармонійного розвитку (Іваній, Калініченко, 2008, с. 110-117).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вирішення проблеми збереження здоров'я дітей потребує спільної уваги всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Однак особливе місце та відповідальність щодо оздоровчої діяльності відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язберігаючим. У цій парадигмі мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України.

Велику увагу необхідно приділяти викладанню навчальних дисциплін, що базуються на здоров'язбережувальних технологіях та вивченні методик, що допомагають вчителю запровадити їх у навчальну діяльність. Здоров'язбережувальні технології вчать дітей жити без конфліктів, укріплювати, зберігати своє і цінувати чуже здоров'я. Ці технології прищеплюють дітям принципи здорового способу життя, посилюють мотивацію до навчання.

Очевидною є потреба зміни ставлення до здоров'я дитини в системі освіти. Сьогодні урок як основна форма організації навчально-виховного процесу вже не вважається сучасним, навіть якщо він і вирізняється різноманіттям найсучасніших засобів та педагогічних прийомів, якщо під час його проведення дитина втрачає своє здоров'я. Це має бути заняття, яке викликає в учнів і вчителів задоволення, стимулює цікавість, творчість. Усе це досягається різноманітними формами роботи з використаннями інтерактивних та інноваційних технологій.

Отже, перед освітніми закладами все глобальніше постає завдання розроблення здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій, які б сприяли не лише максимальному розвитку фізичного тіла учнів, а і їхньої

психіки, вихованню духовності, виробленню навичок комунікативності. Тобто, формували здоров'я як багатоскладову категорію, у яку входить фізична, психічна, духовна й соціальна складові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Терпелюк, В. (2011). Формування основ здорового способу життя молодших школярів. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень*, 10-11 трав. 2011 р. М-во освіти і науки України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Наук. т-во студентів і аспірантів. Луцьк, Т. 1. С. 240–241.

Білова, В. (2007). З досвіду викладання фізичної культури в початковій школі. *Фізичне виховання в школі*. № 1. С. 32–35.

Бойченко, Т. (2008). Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України. *Основи здоров'я і фізична культура*. № 11–12. С. 6–7.

Іваній, І. (2008). Ефективність змісту фізичного виховання особистісно орієнтованій технології розвитку основ здоров'я молодшого школяра. *Освіта і здоров'я дітей: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю*. М-во освіти і науки України. Суми. С. 110-117.

Мешко, Г. (2006). Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матер. регіон. наук.-практ. семінару*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. С. 17–21.

Рубан, Н. (2010). Здоров'ятворчі та здоров'язбережувальні технології. *Палітра педагога*. № 2. С. 12–17.

Михно, Л. (2014). Здоров'яформуюча технологія фізичного виховання молодших школярів з використанням засобів йога-аеробіка. *Спортивний вісник Придніпров'я*. № 2. С. 102–107.

Кочерга, О. (2007). Психофізіологія навчання та здоров'я молодших школярів. *Початкова школа*. № 11. С. 1–4.

Мазін, В. (2007). Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Вип. 41. С. 217–225.

Моніторинг і оцінка діяльності з формування здорового способу життя (2005). О. М. Балакірева, О. О. Яременко, Р. Я. Левін та ін. К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 152 с.

REFERENCES

Terpeliuk, V. (2011). Formuvannya osnov zdorovoho sposobu zhyttia molodshykh shkoliariv [Formation of healthy life of junior schoolchildren]. *Moloda nauka Volyni: priorytety ta perspektyvy doslidzhen*, 10-11 trav. 2011 r. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky, Nauk. t-vo studentiv i aspirantiv. Lutsk, T. 1. S. 240–241. [in Ukrainian]

Bilova, V. (2007). Z dosvidu vykladannia fizychnoi kultury v pochatkovii shkoli [From the experience of teaching physical culture in primary school]. *Fizychnye vykhovannia v shkoli*. No 1. S. 32–35. [in Ukrainian]

Boichenko, T. (2008). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak kliuchova v osviti Ukrainy [Health competence as a key in education in Ukraine]. *Osnovy zdorovia i fizychna kultura*. No 11-12. S. 6–7. [in Ukrainian]

Ivanii, I. (2008). Efektyvnist zmistu fizychnoho vykhovannia osobystisno oriyentovaniy tekhnolohii rozvytku osnov zdorovia molodshoho shkoliara [The effectiveness of the content of physical education personality-oriented technology for

the development of the health-life of primary school children]. I. V. Ivaniі, I. O. Kalinichenko. V: *Osvita i zdorovia ditei* : materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. Uchastiu/ M-vo osvity i nauky Ukrainy. Sumy. S. 110-117. [in Ukrainian]

Meshko, H. (2006). Formuvannia kompetentnosti zdoroviazberezhennia u maibutnix pedahohiv [Formation of health care competence in future teachers]. V: *Profesiіni kompetensii ta kompetentnosti vchytelia*: V: Mater. rehion. nauk.-prakt. seminaru. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, S. 17–21. [in Ukrainian]

Ruban, N. (2010). Zdoroviatvorchi ta zdoroviazberezhuvalni tekhnologii [Health technologies] *Palitra pedahoha*. No 2. S. 12–17. [in Ukrainian]

Mykhno, L. (2014). Zdoroviaformuiucha tekhnolohiia fizychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv z vykorystanniam zasobiv yoha-aerobika [Health-forming technology of physical education of junior schoolchildren with the use of yoga-aerobics]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*. No 2. S. 102–107. [in Ukrainian]

Kocherha, O. (2007). Psykhofiziolohiia navchannia ta zdorovia molodshykh shkoliariv [Psychophysiology of education and health of junior schoolchildren]. *Pochatkova shkola*. No 11. S. 1–4. [in Ukrainian]

Mazin, V. (2007). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti kultury profesiinoi samorealizatsii pedahoha [Criteria and indicators of the formed culture of professional self-realization of teacher]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky*. Vyp.41. S. 217–225. [in Ukrainian]

Monitorynh i otsinka diialnosti z formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia [Monitoring and evaluation of activities for the formation of a healthy lifestyle]. O. Balakirieva, O. Yaremenko, R. Levin ta in.. K.: Ukr. in-t sots. Doslidzhen. 2005. 152 s. [in Ukrainian]

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL FOR USE OF HEALTH-LIFE TECHNOLOGIES

Tetiana Potapchuk

Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Professor at the Department of Theory and
Methods of Preschool and Special Education,
SHEI “Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University”,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID 0000-0003-1680-6976
e-mail: tatvolod@ukr.net

Abstract. The article states that one of the important tasks of society is to take care of people, so human life and health is the main value of society. The state of health of the population is an important indicator of the development of society, so caring for human health, motivating it to a healthy lifestyle is given much attention around the world. This care should be paramount and begin with the planning of the child.

In modern society, attitude toward human life is changing. School-age children, who differ not only in age, psychophysiological features, but also in the specifics of social formation, deserve a special place in the structure of society.

They need special attention to creating favorable conditions for their life self-determination and self-realization, in their formation as a socially valuable, socially adaptive, socially productive personality, a successful person.

It is noted that in order to ensure a high level of professionalism of future primary school teachers in the specific conditions of a complex modern pedagogical process, the unity of theoretical and practical pedagogical training is necessary.

The essence of health-preserving and health-forming technologies is clarified, to predict possible changes in health and to carry out appropriate psychological – pedagogical, corrective, rehabilitation measures to ensure the success of educational activities and its minimum physiological "value", to improve the quality of life of the subjects of the educational environment.

Key words: professional and pedagogical training, future primary school teachers, health-preserving technologies, pedagogical equipment, technological literacy, pedagogical skills.

Стаття надійшла до редакції 10. 10. 2020 р.

УДК 37:001.8(07)

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.298](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.298)

Руденко Володимир

доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри інформаційно-комунікаційних технологій і
методики викладання інформатики
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-5986-264X
e-mail: VRudenko2004@gmail.com

Руденко Наталія

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-1927-7742,
e-mail: Natalia9A147@gmail.com

МЕТОДИКА РОЗРОБКИ НАУКОВОЇ ПРОБЛЕМИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. Показано роль і місце наукової проблеми в структурі педагогічного дослідження, проаналізовано характер недоліків у її визначенні, узагальнено обставини та причини помилок. Розкрита сутність категорії наукової проблеми і процес її постановки в дослідженнях з педагогіки. Джерелом дослідницької теми виступає проблемна ситуація, яка передує самій проблемі і відображається у свідомості дослідника. Проблема – це, з одного боку, різновид питання, відповідь на яке не міститься в накопиченому знанні, з другого, – це форма мислення, що характеризує недостатність наявних засобів досягнення мети наукового пізнання.

Гносеологічні ознаки проблеми: форма відображення об'єктивно існуючої проблемної ситуації; відправний пункт пізнавального циклу, вихідна форма організації знання; націленість на отримання нового знання; система висловлювань та вимог; ієрархічно упорядкована сукупність питань.

Процес розробки наукової проблеми складає певні етапи: попереднє дослідження для отримання нових фактів і підтвердження існуючих; обговорення процесів і явищ, які не можуть бути пояснені в рамках існуючих теорій – усвідомлення проблемної ситуації; попередній аналіз ідей, на підставі яких можна досягти вирішення проблемної ситуації – висування припущень; прийняття переважного варіанту рішення для конкретного дослідження; попередній опис та інтерпретація проблеми, визначення зв'язку між даними, на яких ґрунтується проблема, і теоретичними припущеннями для її вирішення; остаточна постановка і формулювання наукової проблеми педагогічного дослідження.

Ключові слова: проблемна ситуація, проблема, питання, завдання, наукове пізнання, педагогічне дослідження.

Постановка проблеми. Необхідність визначення наукової проблеми в структурі педагогічних дослідженнях визнається більшістю вітчизняних і зарубіжних вчених. «Будь-яке педагогічне дослідження починається з визначення проблеми, яка виділяється для спеціального вивчення» (Гончаренко, 2008, с. 20). Не буває і не може бути безпроблемного дослідження. Будь-яка наукова діяльність присвячена вирішенню проблем. «З проблеми починається науковий пошук» (Берков, 1979, с. 34). До того ж «дослідження, яке не починається з постановки проблеми, приречене на те, щоб залишитися безпредметним. У результаті дослідження можна отримати лише «погляд на щось», але не наукову теорію» (Карпович, 1980, с. 19). Коректно сформульована дослідницька проблема, яку іноді називають центральною тезою роботи, на думку М. Краєвського, є одним з основних критеріїв наукової роботи (Krajewski, 2010, с. 37).

Отже, можна стверджувати, що в науковому співтоваристві на сьогодні склалася усталена позиція про те, що педагогічне дослідження на початковій стадії має бути обов'язково пов'язане з розробкою (визначенням, постановкою, формулюванням) наукової проблеми. Проте найбільш слабким місцем навіть для дисертаційних досліджень в галузі освіти все ще залишається ігнорування розробки проблеми дослідження (Ледньов, 2002, с. 64). Підтвердженням того є проведений авторами статті аналіз тексту авторефератів кандидатських дисертацій за спеціальністю 13.00.04, захищених в останні 5-6 років, який підтвердив, що є ще чимало таких робіт, у яких не тільки не виділяється рубрика «проблема дослідження», а проблемою попросту нехтується.

Мета статті полягає в уточненні сутності методологічної категорії наукової проблеми на підставі вивчення і аналізу джерел, причин помилок у формулюванні наукової проблеми, а також в розкритті рекомендацій щодо методики розробки наукової проблеми в дослідженнях з педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одна з головних причин помилок і недоліків у визначенні проблеми дослідження криється в нерозумінні гносеологічної сутності методологічної категорії «проблема». Магістрантів і аспірантів вчать, що проблема наукового дослідження існує в протиріччі між сушим та належним, і це вважається проблемою. При цьому не береться до уваги, що поставлена проблема може бути чисто практичною і не вимагає теоретичних пошуків. У результаті кваліфікаційні роботи перетворюються в розгорнуті методичні розробки і не додають нового знання про об'єкт дослідження.

Серед змістовних ознак поняття проблеми існує помилкове зведення (редукція) проблеми до питання, що має місце у науковій, навчальній та методичній літературі. Джерелом помилки є некритичне запозичення формулювань, запропонованих укладачами тлумачних словників і довідників. Згідно з новим тлумачним словником української мови проблема трактується як «складне теоретичне або практичне питання, яке слід розв'язати» (Новий тлумачний словник української мови, 2006, с. 16). У працях польської методологічної школи проблема також найчастіше ототожнюється з питанням: «проблема – це питання про природу досліджуваного явища, про сутність відносин між подіями» (Piłch, 2001, с. 43); «проблема – це те ж саме, що і певне питання або набір питань, на які має відповісти дослідження» (Łobocki, 2007, с.

103); «дослідницькі проблеми – це питання, відповіді на які ми шукаємо за допомогою досліджень» (Pieter, 1967, с. 55).

Однак для поняття «проблема» родовим виступає поняття «завдання», яке не зводиться до питання. Адже завдання містить, окрім питання, дві необхідні частини: вихідні дані та умови, без яких завдання не має сенсу. Отже, будь-яка наукова проблема – це завдання (система завдань), але не всяке завдання є проблемою. Завдання не вимагає залучення нових знань для свого рішення, водночас як проблема не може бути вирішена відомими методами (Притков, 2013, с. 44-47). Недоліки в постановці проблем в прикладних педагогічних дослідженнях можна звести до:

1) проблема не сформульована явно. Це може свідчити або про відсутність її як такої, і тоді так звана «дослідницька діяльність» безпідставна, або дослідник не здатний визначити (виявити) наукову проблему, що може викликати сумніви в його науковій компетентності;

2) проблема ототожнюється з практичним завданням. Причини цього криються, зокрема, в помилковому тлумаченні мети дослідницької діяльності, коли дослідник йде від запитів практики, а рішення наукової проблеми вважає поліпшенням лише практичної діяльності. Проте, запит практики не є науковою проблемою, а служить стимулом для її постановки. Такі завдання, як «вдосконалення», «подолання», «підвищення рівня» і т. п. відносяться до сфери практики. Наприклад, проблема для науки полягає не в тому, щоб оптимізувати процес навчання, а в тому, щоб отримати знання про умови, основні етапи та методи роботи, що забезпечують успіх у цій справі (Краевский та Бережнова, 2006, с. 274 -276);

3) формулювання проблеми зводиться до пізнавальних протиріч. Наприклад, визнають необхідність наукової проблеми, але розуміють її як «об'єктивну суперечність між запитами практики і обмеженими можливостями науки» (Гончаренко, 2008, с. 20). Виявлення протиріччя між деякою потребою та існуючими засобами її адекватного задоволення безпосередньо не породжує проблему, а є лише центральним моментом будь-якої проблемної ситуації. Деякі протиріччя не потребують нового наукового знання і не стимулюють його пошук;

4) під проблемою розуміють невирішене наукою завдання. Такий, підхід по суті, є різновидом ототожнення наукової проблеми і практичного завдання. Як відомо, завдання педагогіки обумовлюють низку основних груп, зокрема: а) вдосконалення змісту освіти; б) розробка нових засобів навчання; в) підготовка підручників; г) комп'ютеризація учительської праці; д) виявлення шляхів посилення виховної ролі уроку; е) удосконалення змісту і методики виховання; є) розробка шляхів демократизації та гуманізації життя і діяльності школи (Фіцула, 2002, с. 22). З наведеного переліку очевидно, що ці завдання не можуть виступати в якості наукової проблеми конкретного наукового дослідження;

5) проблема дослідження ототожнюється безпосередньо з метою. Це, як правило, підтверджується їх однаковим формулюванням або прямим посиланням на іншу характеристику, наприклад: «мета – вирішити зазначену проблему». Однак мета дослідження визначає хоча б в загальних рисах результат, який планується отримати під час дослідження (Здор, 2009).

Це одна причина недоліків у визначенні проблеми закладена в практиці організації науково-дослідницької (навчально-дослідницької) діяльності у вищій школі і академічних установах, яка починається з процедури вибору здобувачем

(студентом, аспірантом) теми кваліфікаційної роботи. Теми, як правило, визначаються науковим керівником, після чого вони затверджуються наказом ректора, або вченою радою науково-освітнього закладу. Початком реальної дослідницької діяльності є обґрунтування актуальності і постановка проблеми. Проте парадокс ситуації полягає в тому, що тема, яку формулюють спочатку, повинна відображати проблему, яка визначається лише в процесі самого дослідження, а не навпаки.

Причина цього парадоксу криється в тому, що існує логіка дослідження (процес дослідницької роботи), але є й логіка викладу матеріалу, які не співпадають. Логіка дослідження стосується насамперед відбору та аналізу фактів дійсності, а логіка викладу зібраного матеріалу стосується способу презентації, несуперечливого опису отриманих результатів. Така «подвійна» логіка, нерідко вводить в оману особливо початківців дослідників. Розрізняючи «логіку дослідження» і «логіку викладу його результатів», які зазвичай не збігаються, пропонується скласти два проекти пошуку: конспект дослідження і детальний план викладу результатів.

Як виникає («народжується») і відображається в свідомості дослідника проблема? На думку Г. Щедровицького, «будь-яка робота, в тому числі і науковий пошук, починається аж ніяк не з проблем. Людина отримує завдання і починає його виконувати, проте, може робити це швидко або довго, може розв'язати або не розв'язати, і так може тривати без кінця – у всій цій діяльності немає ні рефлексії, ні роздуму як такого, ні розуміння» (Хрестоматія по роботам Г. П. Щедровицького, 2004, с. 114-115). Але якщо дослідник схильний до роздумів, то тоді може статися якісний перехід в процесах мислення: «Я зрозумів! У мене не завдання, а, напевно, проблема!». Це означає принципову зміну орієнтирів і стратегії всієї роботи. «Це буде не задачна, а проблемна ситуація». Перехід в проблемну ситуацію може відбуватися, завдяки питанням: «Як ви це робите? І чому ви робите це так, а не інакше? Може, все це можна робити по-іншому?». Ці питання переводять дослідника в план проблематизації (Хрестоматія по роботам Г. П. Щедровицького, 2004, с. 119-125), а початкову стадію постановки наукової проблеми можна трактувати як виникнення проблемної ситуації.

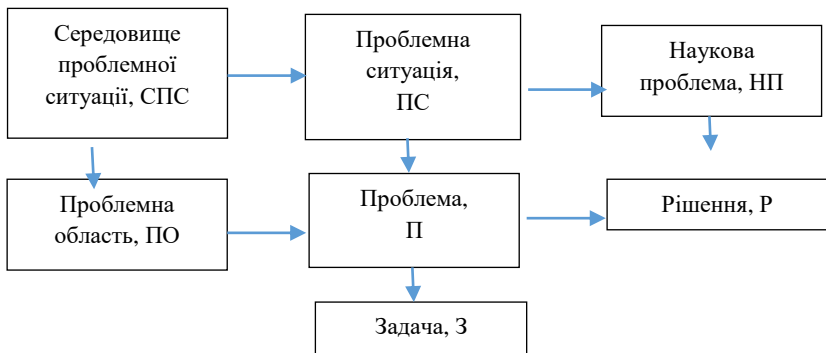
Проблему нерідко визначають образно як «знання про незнання». Парадоксальність феномена «знання про незнання» усвідомлювали ще філософи Стародавньої Греції: яким чином ми можемо шукати те, чого не знаємо, а якщо ми знаємо що шукаємо, то, що ж нам ще шукати?

На питання про те, «як взагалі можна пізнавати невідоме, якщо ми про нього ще нічого не знаємо?!» відповідь можна знайти при розгляді психологічних механізмів наукового пізнання (наукового мислення). За словами А. Брушлинського, процес мислення починається з аналізу проблемної ситуації, в результаті чого виникає завдання – проблема у власному розумінні слова. Виникнення завдання, на відміну від проблемної ситуації, означає, що вдалося хоча б попередньо і приблизно розчленувати відоме і невідоме. Але дослідник не знає, яким буде шукане рішення, тобто початок мислення вже є, а «кінця» його ще немає. У процесі мислення хоча б у мінімальному ступені вже передбачається, яка саме ознака пізнаваного об'єкта буде виділена і проаналізована, яка властивість об'єкта виступає на передній план. У цьому проявляється спрямованість, вибірковість, детермінованість мислення (Брушлинський, 2004, сс. 59-63).

Тобто, невідоме шукане виділяється і аналізується через його відносини з уже відомим, через його синтез з умовами і вимогами завдання, оскільки, шукане стає сполучною ланкою між ними. Отже, невідоме не є якась «абсолютна порожнеча», якою взагалі неможливо оперувати. Воно існує в певній системі відносин, що зв'язують його з тим, що вже закладено в проблему. У міру розкриття цих відносин і вдається виділяти нове. Такий спосіб відкриття нового, раніше невідомого, є тим самим вихідним механізмом передбачення цього невідомого. При такому розумінні мислення акцент робиться не тільки на істотній новизні відкритого, але і на самому процесі пошуку і відкриття, тобто необхідно враховувати не тільки те, що шукає, відкриває людина в процесі мислення, але і те, як вона це робить (див. вище Г. Щедровицького). Це означає, що слід мати на увазі не лише предметну характеристику дослідження, але і психологічну характеристику пізнавальної діяльності (Брушлинський, 2004).

Тому, джерелом дослідницької проблеми виступає проблемна ситуація. Проблемна ситуація передують проблемі, відображається у свідомості дослідника, однак вона не є фрагментом об'єктивної реальності, а лише сторона суб'єктивно-об'єктивного ставлення. У процесі діяльності виникають проблемні ситуації, поза людської діяльності проблемних ситуацій не існує. «Проблемна ситуація, що виникає в процесі практичної або духовної діяльності, є протиріччя між певною соціальною потребою і існуючими засобами її адекватного задоволення». Відповідно «Проблема є вихідна форма організації знань, що представляє собою систему висловлювань про проблемну ситуацію і сукупність питань, рішення яких необхідне для її вирішення шляхом отримання нового знання». На відміну від проблеми поняття «завдання» визначається як «сукупність суджень про проблемну ситуацію і систему питань, вирішення яких необхідне для її зняття і можливо шляхом використання наявних знань». Найбільш істотною відмінністю *проблеми* від *завдання* є те, що для рішення *проблеми* обов'язковим є отримання нового знання, тим часом як для вирішення *завдання* досить перетворення наявних знань (Никифоров, 2008, с. 14-16.).

Для коректної постановки проблем методологічний понятійний апарат повинен включати, принаймні, такі поняття, як «проблемна ситуація», «проблема», «проблемна область», «середовище проблемної ситуації», «наукова проблема» і «завдання» (взаємозв'язок цих понять показана на схемі).



Проблемна ситуація стає предметом осмислення, а результатом останнього є формування проблеми. Слід зазначити, що на підставі однієї і тієї ж проблемної ситуації можуть бути сформульовані різні проблеми. Наприклад, у проблемній ситуації з подолання відставання і неуспішності учнів є варіанти. Можна вибрати одну з трьох проблем: проблему виявлення і визначення умов і методів формування у школярів навчальних умінь і навичок, проблему формування у них пізнавальної самостійності або ж проблему розробки способів діагностики відставання учнів у навчанні (Красвський та Бережнова, 2006). Як результат, проблемна ситуація породжує проблему, є рушійною силою наукового дослідження, тим часом як проблема – його вихідним, початковим моментом.

У процесі постановки наукова проблема проходить через низку етапів: осмислення меж відомого (знайомство з історією питання і сучасним станом); уточнення формулювання, визначення термінів і понять; перевірка істинності всіх передумов; конструювання структури; критичне осмислення зібраного матеріалу. Формулювання проблеми повинна бути зрозумілим, однозначним, точним. Слід уникати багатозначних, нечітких, «розпливчастих» висловлювань. Зразком коректного формулювання проблеми може послужити, приміром, таке: «Які мають бути організаційно-педагогічні умови, щоб забезпечити розвиток дослідницької діяльності вчителя інноваційної школи?». Тут постановка проблеми у формі питання вже передбачає орієнтовні шляхи її вирішення, оскільки однією з функцій вчителя інноваційної школи є дослідницька. Формулювання проблеми не є обов'язковим у формі питання, наприклад, «Проблема дослідження полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов, які забезпечують розвиток дослідницької діяльності вчителя інноваційної школи».

Ступінь коректності проблеми значною мірою залежить від змісту використовуваних понять. Можна довго сперечатися з опонентами щодо питання, «педагогіка – це наука чи мистецтво», якщо не уточнити, що таке наука і що таке мистецтво, або, наприклад, чи «вміє машина мислити» і «чи може комп'ютер замінити вчителя» та ін. Слід відрізняти нерозв'язні проблеми від некоректних. Нерозв'язні проблеми можуть бути правильно сформульованими, а некоректні ґрунтуються на помилкових передумовах. Отже, в нерозв'язних проблемах передумови є істинними, а в некоректних – помилковими. У науковій проблемі головне знайти не стільки відповідь, скільки спосіб її вирішення. Основна характеристика проблеми полягає в тому, що вчений стикається з невідомим способом її вирішення, саме в цьому проблема принципово відрізняється від не-проблеми (Валесв, 2005, с. 100-113).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Наукова проблема має двояку природу. По-перше, наукова проблема – це специфічна форма наукового знання, яка має характерні ознаки. Зовнішні ознаки проблеми – це вид питального речення, внутрішні ознаки – наявність передумов, що дають інформацію про об'єкт, для пізнання якого потрібне додаткове дослідження. Формулювання проблеми є першим кроком до її вирішення через придбання нового знання, а процес наукового пізнання розвивається від визначення проблеми через конструювання гіпотези до обґрунтування теорії. По-друге, наукова проблема – це форма мислення, що характеризує недостатність наявних засобів досягнення мети наукового пізнання, подолання якої можливо лише за допомогою дослідження. Пошук, формулювання і рішення проблем – основна

риса наукової діяльності; проблеми визначають риси і характер діяльності як наукової або псевдонаукової. Критерії коректно поставленої проблеми: наявність попереднього наукового знання в цій галузі; формально правильна її побудова; істинність всіх передумов; достатня обмеженість проблеми; вказівки на умови існування рішення. Поставити проблему означає: відокремити відоме і невідоме, розрізнити факти, які мають пояснення, і ті, які вимагають пояснення, проаналізувати теорії, які пояснюють властивості об'єкту і ті, які їм суперечать; сформулювати центральні питання, що виражають основний зміст наукової проблеми, обґрунтувати правильність, актуальність і важливість проблеми для педагогічної науки і практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Гончаренко, С. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця». 278 с.
- Берков, В. (1979). *Научная проблема: Логико-методологический аспект*. Мн.: Белорус. гос. ун-т. 128 с.
- Карпович, В. (1980). *Проблема, гипотеза, закон*. Новосибирск: Наука. 176 с.
- Краевский, В. та Бережнова, Е. (2006). *Методология педагогики*. Москва: Издательский центр «Академия». 400 с.
- Леднев, В. (2002). *Научное образование: развитие способностей к научному творчеству*. Издание второе, исправленное. Москва: МГАУ. 120 с.
- Новий тлумачний словник української мови*. (2006). Том 3. Київ: вид-во «Аконіт». 926 с.
- Pilch, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Żak, Warszawa. 372 str.
- Łobocki, M. (2007). *Wprowadzenie do metod badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Impuls Kraków. 286 str.
- Pieter, J. (1967) *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN. 472 str.
- Прытков, В. (2013). Структура научной проблемы. *Теория и практика общественного развития*. с. 44-47.
- Фіцула, М. (2002). *Педагогіка*. Київ: Видавничий центр «Академія». 528 с.
- Здор, Д. (2009). *Содержательная и структурная взаимосвязь проблемы и цели прикладного педагогического исследования*. Кандидат педагогических наук. Дальневосточный государственный гуманитарный университет.
- Хрестоматія по роботам Г.П. Щедровицького*. (2004). Москва: Дело. 208 с.
- Брушлинский, А. (1996). *Субъект: мышление, учение, воображение*. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк». 392 с.
- Никифоров, В. (2008). *Анализ проблемных ситуаций и методы решения проблем*. Рига: БРИ. 126 с.
- Валеев, Г. (2005). *Методология научной деятельности в сфере социогуманитарного знания*. Москва: Наука. 234 с.

REFERENCES

- Honcharenko, S. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovistam* [Pedagogical research: Methodological advice for young scientists] Kyiv – Vinnytsia: DOV “Vinnytsia”. 278 s. [in Ukrainian]

Berkov, V. (1979). *Nauchnaya problema: Logiko-metodologicheskii aspekt*. [Scientific problem: Logical and methodological aspect] Mn.: Belorus. gos. un-t. 128 s. [in Russian]

Karpovich, V. (1980). *Problema. gipoteza. Zakon* [Problem, hypothesis, law]. Novosibirsk: Nauka. 176 s. [in Russian]

Kraevskii, V. ta Berezhnova, E. (2006). *Metodologiya pedagogiki*. [Methodology of pedagogy]. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya». 400 s. [in Russian]

Lednev, V. (2002). *Nauchnoye obrazovaniye: razvitiye sposobnostey k nauchnomu tvorchestvu* [Science education: the development of scientific creativity]. Izdaniye vtoroye. ispravlennoye. Moskva: MGAU. 120 s. [in Russian]

Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. (2006). Tom 3. Kyiv: vyd-vo „Akoniť”. 926 s. [in Ukrainian]

Pilkh, T. (2001). *Zasady badan pedagogichnykh: strategii ilosciove i jakosciove*. [Principles of pedagogical tasks: illustration and strength strategies]. Varshava: Vydavnicтво Zhak. 372 str. [in Polish]

Lobecki, M. (2007). *Vprowadzenie do metod badan pedagogichnykh*. [Introduction to pedagogical methods]. Krakuv: Vydavnicтво Impuls 286 str. [in Polish]

Pieter, J. (1967). *Ogulna metodologia pracy naukovej*. . General methodology of scientific work.]. Zaklad Narodovy im. Ossolinskikh, Varshava: Vydavnicтво PAN. 472 str.[in Polish]

Prytkov, V. (2013). *Struktura nauchnoy problemy*. [The structure of the scientific problem] . *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. s. 44-47. [in Russian]

Fitsula, M. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr „Akademiia”. 528 s. [in Ukrainian]

Zdor. D. (2009). *Soderzhatelnaya i strukturnaya vzaimosvyaz problemy i tseli prikladnogo pedagogicheskogo issledovaniya* [Substantive and structural relationship of the problem and purpose of applied pedagogical research]. Kandidat pedagogicheskikh nauk. Dalnevostochnyy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitet. [in Russian]

Khrestomatiya po robotam G.P. Shchedrovitskogo [Reader based on the works of G.P. Shchedrovitsky] . (2004). Moskva: Delo. 208 s. [in Russian]

Brushlinskiy. A. (1996). *Subyekt: myshleniye. ucheniye. Voobrazheniye* [Subject: thinking, learning, imagination]. Moskva: Izdatelstvo “Institut prakticheskoy psikhologii”; Voronezh: NPO “Modek”. 392 s. [in Russian]

Nikiforov. V. (2008). *Analiz problemnykh situatsiy i metody resheniya problem* [Analysis of problem situations and methods of problem solving]. Riga: BRI. 126 s. [in Russian]

Valeyev. G. (2005). *Metodologiya nauchnoy deyatel'nosti v sfere sotsiogumanitarnogo znaniya*. [Methodology of scientific activity in the field of socio-humanitarian knowledge]. Moskva: Nauka. 234 s. [in Russian]

METHODS OF SCIENTIFIC PROBLEM DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Volodymyr Rudenko

Doctor of Sciences (in Pedagogy),
Professor, Professor at the Department of
Information and communication technologies
and methods of teaching computer science,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-5986-264X
e-mail: VRudenko2004@gmail.com

Natalia Rudenko

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the prof. Ponimanska T.I.
Department of Pedagogy
and Psychology (Preschool and Correctional),
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-1927-7742,
e-mail: Natalia9A147@gmail.com

Abstract. The role and place of the scientific problem in the structure of pedagogical research are shown, the nature of the shortcomings in its definition is analyzed, the circumstances and causes of errors are shown. The essence of the category of scientific problem and the process of its formulation in research on pedagogy is revealed. The source of the research problem is the problem situation that precedes the problem and is reflected in the mind of the researcher. The problem is, on the one hand, a kind of question, the answer to which is not contained in the accumulated knowledge, on the other hand, it is a form of thinking that characterizes the lack of available means to achieve the goal of scientific knowledge. Epistemological features of the problem: the form of reflection of the objectively existing problem situation; the starting point of the cognitive cycle, the initial form of knowledge organization; focus on acquiring new knowledge; system of statements and requirements; hierarchically organized set of questions. The process of developing a scientific problem consists of certain stages: preliminary research for the obtained new facts and confirmation of existing ones; discussion of processes and phenomena that cannot be explained within the framework of existing theories - awareness of the problem situation; preliminary analysis of ideas on the basis of which it is possible to achieve a solution to the problem situation - making assumptions; making the preferred solution for a specific study; a preliminary description and interpretation of the problem, determining the relationship between the data on which the problem is based, and theoretical assumptions for its solution; the final formulation and formulation of scientific problems of pedagogical research.

Key words: problem situation, problem, questions, tasks, scientific knowledge, pedagogical research.

Стаття надійшла до редакції 08.10.2020 р.

УДК 37(091)(477)

DOI: [10.35619/iiu.v1i12.318](https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.318)

Баліка Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-0042-7744
e-mail: liudmyla.balika@rshu.edu.ua

Ярута Ніна

вихователь-методист ЗДО № 33 м. Рівне,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-2705-5725
e-mail: yaruta.nina@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Анотація. У статті обґрунтована важливість формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку на основі використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. Зосереджено увагу на тому, що головним завданням для кожного закладу дошкільної освіти є створення найкращих умов для розвитку особистості дитини: морального, інтелектуального, трудового, естетичного й ін. Проаналізовано досвід роботи вихователя-методиста ЗДО № 33 м. Рівне Н. Ярути, яка творчо використовує спадщину В. О. Сухомлинського у вихованні дітей дошкільного віку. Визначено провідну ідею діяльності вихователя-методиста – оптимізація морального досвіду дитини в умовах закладу дошкільної освіти, забезпечення взаємозв'язку моральних знань та уявлень, що діти отримують на заняттях, з їх застосуванням в повсякденному житті.

З'ясовано, що формування ціннісних орієнтацій дошкільників здійснюється нею через формування ціннісного ставлення до природи, життя, рукотворного світу, людини. Вихователь-методист використовує заняття, гуртки, екскурсії, спостереження, години дозвілля, акції милосердя, працю, родинні свята, бесіди та ігри у формуванні ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. Особливо ефективними є: цикл занять «Дитина в природному довіллі», «Скринька добрих справ», «Галерея духовності», робота з батьками, консультації колег й тощо.

Акцентовано увагу на тому, що працюючи з текстами казок, оповідань В. Сухомлинського, діти стають більш соціальними, емоційнішими. Зроблено висновок, що Н. О. Ярута переосмислює зміст та розробляє нові підходи формування ціннісних орієнтацій: через «прожиття» і переживання творів В. О. Сухомлинського, допомагає дітям відкрити світ людських взаємин, формуючи в них позитивне сприйняття довкілля і себе у ньому; підводить дітей до особистісного сприйняття і розуміння таких філософських понять, як душа, совість, добро, щастя.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, діти дошкільного віку, творча спадщина, В. О. Сухомлинський, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі спостерігається пріоритет навчання над вихованням, проблема засвоєння моральних норм і цінностей, що закладаються впродовж дошкільного віку, відходить на другий план порівняно з увагою до інтелектуального розвитку дітей. Це з часом призводить до значних психологічних проблем та порушень у розвитку кожної окремої особистості і до деградації суспільства в цілому. Саме тому особливої актуальності в наш час набуває вивчення та закладення у свідомості дорослих ціннісних орієнтацій розвитку сучасної дитини-дошкільника. В період трансформації суспільства та кризових явищ в різних сферах суспільного буття розробка цієї проблеми набуває особливої актуальності.

Дошкільний вік – період, коли дитина починає пізнавати навколишній світ, соціалізується до життя в суспільстві, прилучається до цінностей мистецтва, краси природи, людських взаємин, вчиться радити, співпереживати, співчувати, творити добро, отримувати задоволення від пізнання світу. У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що метою освіти є забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей та культурних потреб (Міністерство освіти і науки України, 2001).

Видатний український педагог В. Сухомлинський обґрунтував сутність моральних та духовних цінностей як ідеалів людини, коли закладаються основи добрих почуттів: людяності, доброти, доброзичливості, совісті та милосердя (Сухомлинський, 1977а). Він вважав, що «азбучна істина виховання» полягає у тому, щоб «утвердити в кожній дитині доброту, сердечність, чуйність до всього живого й красивого... Справжнє виховання полягає у тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси жив у кожному юному серці, утверджувався в активній діяльності як невід’ємна частина власного ества, власної думки, почуттів, намірів» (Сухомлинський, 1977 б).

Василь Олександрович не лише обґрунтував необхідність гуманізації навчально-виховного процесу, але й реалізував цю парадигму в практичній діяльності. Тому творче впровадження ідей педагога стосовно гуманного особистісно-орієнтованого виховання, формування у дитини дошкільного віку моральних норм, ціннісних орієнтацій, набуття нею життєвого соціального досвіду вважаємо на часі у період глибинних суспільних трансформацій.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Значний внесок у дослідження проблеми розвитку дітей дошкільного віку зробили сучасні науковці Н. Гавриш, В. Моляко, Т. Піроженко, Н. Портницька, О. Трусова, Р. Чумічева та ін.

Узагальнення досвіду втілення ідей педагога в сучасних закладах освіти здійснили Л. Стахів та С. Плахова (Стахів та Плахова 2010); регіональні особливості впровадження педагогічної спадщини Василя Сухомлинського схарактеризували Н. Калініченко, П. Олешко (Калініченко, 2013; Олешко, 2015). Питання наступності в роботі закладу дошкільної освіти та початкової школи шляхом впровадження в практику роботи творчої спадщини В. О. Сухомлинського вивчала Н. Бабіч (Бабіч, 2014).

Метою статті є аналіз досвіду вихователя-методиста Н. Ярути ЗДО №33 м. Рівне з упровадження творчої спадщини В. О. Сухомлинського задля формування ціннісних орієнтирів дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спадщина В. Сухомлинського дуже багатогранна, однак в центрі його уваги – особистість дитини, її духовний світ та моральні цінності. Педагог вважав, що центром освітнього процесу є особистість дитини, тому головним завданням для кожного закладу освіти є створення найкращих умов для розвитку особистості дитини: морального, інтелектуального, трудового, естетичного й ін.

Основи виховання, на переконання Василя Олександровича, мають становити загальнолюдські цінності – добро, совість, честь, обов'язок, гідність, моральність. Водночас засвоєння моральних цінностей найкраще відбувається на рівні особистісного поведінкового досвіду дитини. У книзі «Серце віддаю дітям» він писав: «Дитячий світ – це особливий світ. Діти живуть своїми уявленнями про добро й зло, честь і безчестя, людську гідність» (Сухомлинський, 1977а, с. 29).

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського не втратила значущості для сучасної педагогічної науки і практики. Творчі досягнення видатного педагога ефективно використовуються педагогами в різних закладах освіти. Розроблена ним педагогічна система не тільки збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями і положеннями, але й стала потужним внеском як у теорію, так і в практику освіти і виховання.

На теренах Рівненщини у багатьох закладах освіти творчо впроваджується спадщина В. Сухомлинського. Активним формуванням ціннісних орієнтацій дошкільнят на основі творчого використання досвіду Василя Олександровича Сухомлинського займається Н. Ярута – вихователь-методист ЗДО № 33 м. Рівне.

У своїй педагогічній діяльності Н. Ярута одним з найважливіших завдань своєї діяльності вважає забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу процесу становлення ціннісних орієнтирів дитини в умовах дошкільного закладу.

Важливими завданнями діяльності педагога є:

1. Створення позитивної мотивації навчання. Основним джерелом мотивації є потреба та інтереси самих дітей. Спираючись на них, педагог може обирати конкретні методи та моделювати особисту поведінку дітей. Позитивне налаштування на заняття значною мірою залежить від творчо спланованої та доведеної до дітей мети: «Що і як ми будемо вивчати на цьому занятті? Яким чином можуть бути використані знання та вміння, отримані на занятті?».

2. Збереження сприятливого мікроклімату та психологічного комфорту. Активізація навчання потребує створення атмосфери відповідальної та відвертої взаємодії, використання засобів комунікації для заохочення дітей, інтерактивних вправ, що дають змогу визначити власну позицію та співпрацювати з іншими. Особливого значення у зв'язку з цим набуває гуманізація спілкування, міжособистісних стосунків, позитивний, емоційний стан дітей, створення ситуації успіху.

3. Формування у дитини бажання і уміння вчитися. Зростає питома вага особистісно орієнтованих технологій, які забезпечують розвиток і саморозвиток дитини, ґрунтуючись на виявлених індивідуальних особливостях її як суб'єкта пізнання; дають змогу кожній дитині з урахуванням її здібностей, нахилів, інтересів реалізувати себе у навчальній діяльності; створюють необхідні умови для самореалізації особистості. Саме на таких засадах побудовані сучасні інноваційні педагогічні технології: інформаційні, проєктні, комунікативні, розвивальне навчання тощо, які забезпечують інтенсифікацію навчальної

діяльності, підвищення рівня мотивації навчання, формування і розвиток творчої особистості дитини.

4. Використання активних методів навчання. Сьогодні педагогічні інновації пов'язані із застосуванням інтерактивних методів у професійній діяльності педагога. Вони передбачають активну взаємодію всіх дітей у процесі бесіди, діалогу, дискусії, роботи в малих групах, парах, мікроколективах, де відбувається розподіл ролей, чітке виконання обов'язків кожним, обмін інформацією і накопичення позитивного досвіду. За таких умов освітньо-виховний процес повинен орієнтуватися не лише на засвоєння дітьми чужого досвіду, а й на формування власних стратегій, самонавчання, самовиховання й саморозвитку (Ярута, 2018).

Для Ніни Олексіївни виховання всебічно розвиненої особистості – це виховання, в якому поєднуються моральна, ідейна, громадянська, розумова, творча, трудова, естетична, емоційна й фізична грані досконалості, які визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти і визначають вимоги суспільства та держави до вихованості, обізнаності й навченості дошкільника, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. У своїй діяльності Н. Ярута систематизує матеріал та впроваджує в освітній процес найефективніші форми та методи, які допоможуть розв'язати проблему формування ціннісних орієнтирів дошкільників через призму творчої спадщини В. О. Сухомлинського. Ефективним для формування ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку є змістовне життя малюків у закладі дошкільної освіти: цікаві заняття, гуртки, екскурсії, різноманітні спостереження, години дозвілля, акції милосердя, праця, яскраві родинні свята, бесіди та ігри.

Процес активного привласнення ціннісних орієнтацій людства є природним для дошкільного дитинства. Та для його розгортання необхідні допоміжні «культурні засоби». Тому, провідна ідея досвіду вихователя-методиста полягає у оптимізації морального досвіду дитини в умовах закладу дошкільної освіти, забезпечення взаємозв'язку моральних знань та уявлень, що діти отримують на заняттях, з їх застосуванням в повсякденному житті. Щоденна систематична і планомірна робота спрямована на створення умов, за яких дитина має можливість прожити знайомі морально-етичні правила, які стають частиною її життя, що забезпечить досягнення високих результатів у роботі з формування ціннісних орієнтирів.

Складовими ціннісних орієнтацій є ціннісне ставлення до *природи, життя*, що інтегрує в собі такі утворення, як: визнання права на життя кожної істоти; бережне ставлення до будь-яких проявів життя; сприймання життя в усій його різноманітності, усіх його проявах і формах; *рукотворного світу* – розуміння того, що предмети створені завдяки праці людини, до них слід бережливо ставитися, розуміння їх корисності в житті людини, отримання насолоди від сприймання рукотворного світу; *людини* – прийняття людини як цінності, повага до її автономії, самопочуття, інтересів

В. Сухомлинський визначав природу як провідний чинник виховання. Приміром, у статті «Школа і природа» він писав: «багаторічний досвід навчально-виховної роботи переконує, що природа не тільки об'єкт пізнання, не тільки сфера активної діяльності вихованців, а й частина їх буття, взаємовідносин, всього ладу їх життя» (Сухомлинський, 1977, с. 536). На думку Н. О. Ярути, природа сама собою не виховує. Дитина стає розумною, моральною, прекрасною, доброю і непримиримою до зла за умови активної

взаємодії з природою. Тому на заняттях «Повітря – це моє здоров'я і життя планети», «Краплинка сестриця – мандрівниця» використовувалися оповідання В. Сухомлинського «П'ять дубків» і «Краплинка роси» та ін., які привернули увагу дітей до проблем забруднення навколишнього середовища та необхідності його охорони. Такі практичні дії, як висівання насіння, колективне прибирання території, моделюють правила поведінки дітей у природі в конкретних життєвих ситуаціях.

Ніна Олексіївна переконана що, наслідуючи прийоми і методи виховання видатного педагога, потрібно брати дітей за руку і вести їх в рідне довкілля спостерігати, думати, мислити, заохочувати. Розроблений нею цикл занять «Дитина в природному довкіллі» допомагає вихователю прищепити любов до природи (в кожному куточку вчить залишити серця частинку). Діти не тільки спостерігають, думають, вони шукають відповіді серед природи на численні «чому?». Такі заняття залишають у кожної дитини іскру любові до природи (Ярута, 2018, с. 9).

У формуванні ціннісних орієнтирів дошкільників одне із провідних місць належить праці. А вже під час праці формуються моральні, інтелектуальні, емоційні та вольові якості особистості. Н. Ярута розділяє думку В. Сухомлинського, що важливим елементом духовного життя дитини є ставлення до праці. Вихователь-методист переконана, що дошкільнята повинні змалечку залучатися до праці, та відчувати радість від неї, навчитися змалечку узгоджувати власні бажання з інтересами однолітків та дорослих, а це важливо для виховання доброти й людяності, самодисципліни, без якої немає совісті, немає справжньої людини. У ЗДО дошкільнята доглядають за квітами, акваріумом, працюють з вихователем на квітниках. Під час роботи діти ознайомлюються з правилами безпеки і культури праці, особистої гігієни в процесі виконання трудових доручень, охорони навколишнього середовища, з правилами поведінки в природі.

Чільне місце відведене слуханням та обговоренню оповідань і казок В. О. Сухомлинського. На занятті «Добре тому жити, хто добро вміє робити», яке проводилося в комплексі з малюванням, щоб діти змогли передати почуте, побачене, відчуте на аркуші паперу і «вкласти» в малюнок усі свої емоції та відчуття, обрати відповідні кольори, що характеризують настрій. В. Сухомлинський зазначав, що: «діти не просто переносять на папір щось із навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього, як творці краси, дістаючи насолоду від неї» (Сухомлинський, 1977d). Такі заняття допомагають розвивати у дітей увагу, різні види пам'яті. Під час занять важливо, щоб дитина могла висловити свою думку, підкреслити позитивні або негативні риси персонажів твору. Для закріплення матеріалу, з яким ознайомились діти в групі, вихователь пропонує дошкільнятам виконати вдома з батьками таке творче завдання – намалювати, зробити аплікацію за змістом твору, що сподобався або запам'ятався дітям.

Вивчаючи з дітьми різні теми соціального спрямування, Н. Ярута використовує твори В. О. Сухомлинського, які дають можливість глибше зануритись у їх суть. Наприклад, опрацьовуючи тему «Моя сім'я», Ніна Олексіївна організовує розповіді дітей про всіх членів родини, про ставлення одне до одного в родині; про приклади піклування одне про одного. На допомогу в організації таких розповідей вихователька використовує твори Василя Александровича: «Сьома дочка» – виховання любові до матері не тільки

на словах, а й ділом добрим; «Чому дідусь такий добрий сьогодні» – емоційний стан онука, його вболівання за свого дідуса, за його самопочуття. Піднімаючи проблеми бережливого ставлення до іграшок, використовує твір «Люлька під дощем», який викликає співчуття до дівчинки, радість за її хоробрість, навіть заради іграшки. Також цей твір допомагає виховувати у дітей співчуття до ближнього, слабкого; бажання допомагати комусь у біді.

У своїй роботі вихователь-методист Н. Ярута підтримує тісний зв'язок із батьками своїх вихованців. Проведення родинних свят є невід'ємною частиною співпраці вихователя, дітей та батьків. До організації та проведення всіх дитячих свят залучаються батьки, які беруть активну участь і у їх підготовці та у їх проведенні. Наприклад, пережиті душевні емоції під час створення танцю «Мамині руки наймиліші» спонукає відчути духовну, нерозривну любов матері та дитини.

З метою ознайомлення батьків з літературною спадщиною В. О. Сухомлинського педагог рекомендує їм книги: «Квітка сонця», «Всі добрі люди – одна сім'я», «Я розповім вам казку», «Школа під голубим небом», «Бджолина музика» для читання вдома. Зміст художніх творів-мініатюр сприяє зародженню у дитячих душах високих моральних, гуманістичних почуттів – любові до своїх батьків, рідних, поваги до людей похилого віку, милосердя до немічних і нещасних.

Вихователькою створено куточок «Скринька добрих справ» – окремо відведене місце в груповій кімнаті, де розміщуються сюжетні картинки, що демонструють різні моральні ситуації. Це місце використовується для самостійних відвідувань дітьми та для індивідуального розмірковування і мимовільного запам'ятовування позитивних вчинків. Одні і ті самі картинки доцільно розглядати з різних аспектів, залежно від теми заняття: «Чи бачите на картинках дітей із хорошим настроєм? Поясніть причину такого настрою» (аналогічне запитання про сумний настрій), «Чи бачите на картинах дітей чуйних, уважних? Чи бачите ви на картинах хороші вчинки?» тощо. Галерея мобільна, картина час від часу змінюється.

Також вихователькою оформлена «Галерея духовності», невід'ємним атрибутом якої є інформаційний блок для педагогів, батьків і дітей, розміщений в зручному місці і складається з шести секторів, які мають визначені теми: норми моральності за педагогічною спадщиною В. Сухомлинського (зібрані матеріали теоретичного та практичного змісту, що розкривають основні моральні цінності, орієнтири, переконання дошкільників на основі педагогічної спадщини В. Сухомлинського); духовні цінності сім'ї та родини; моральні основи християнства; до витоків народної культури; прикладне мистецтво у формуванні загальнолюдських цінностей; взаємодія дошкільного закладу і сім'ї (Ярута, 2018).

Основними формами та видами роботи виховательки з «Галереєю духовності» були: бесіди-роздуми, бесіди-обговорення, читання художніх творів духовно-морального змісту, моделювання життєвих ситуацій, що вимагають морального вибору, зустрічі з цікавими людьми тощо. Крім макетів, предметів, експонатів до творів В. Сухомлинського «Галерея духовності» надзвичайно багата прикладами народної творчості: казки і легенди, пісні і думи, загадки, прислів'я і приказки, веселі забавлянки та ніжні колискові, цікаві ігри, мирилочки-дражнички.

Вихователька переконана, що атмосфера, в якій живе дитина, повинна бути просякнута доброзичливістю, любов'ю, гуманністю. Оточуюча дитину атмосфера стає тоді засобом виховання почуттів, уявлень, поведінки, тобто активізує весь механізм морального виховання і впливає на формування певних моральних якостей й ціннісних орієнтацій.

Н. О. Ярута систематично проводить консультації як для батьків («Правове виховання з використанням творів В. О. Сухомлинського», «Батьківська педагогіка – енциклопедія сімейного виховання», «Роль сім'ї у виховній системі В. О. Сухомлинського»), так і для вихователів («Система виховання дитини дошкільного віку за В. О. Сухомлинським», «Трудове виховання дітей старшого віку», «Розвиток пізнавальної діяльності дитини в освітньому процесі»). Такі консультації допомагають розкрити основні ідеї В. О. Сухомлинського та залучити як батьків, так і колег-вихователів до впровадження ідей педагога в практику виховання дітей.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз досвіду вихователя-методиста Н. О. Ярути з творчого впровадження спадщини В. О. Сухомлинського дає змогу стверджувати, що Н. О. Ярута створила своєрідну авторську систему з формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. Використання оповідань і казок педагога допомагає вчити дітей бачити, а не просто дивитися; чути, а не просто слухати відчувати, не просто спостерігати; доторкнутись до природи серцем. Слухаючи, роздумуючи над текстами казок, оповідань В. Сухомлинського, діти стають більш соціалізованими, емоційнішими, в них з'являється бажання реалізувати почуті, схожі, можливо, подібні життєві ситуації в їх реальному повсякденні: у дитячому садку, вдома. Аналіз діяльності виховательки з формування ціннісних орієнтацій у дошкільників засвідчив, що використання нею педагогічної спадщини В. Сухомлинського позитивно впливає на формування духовно-морального світогляду дітей, а також впливає на рівень їх знань, а відтак, допомагає сформувати позитивне, оптимістичне світобачення. Діти визначають свою провину, вміють поступатися власним інтересам заради загального благополуччя; уміють з повагою ставитися до рідних, знайомих, чужих літніх людей; зважають на думку інших, розрізняють гумор і образу.

Отже, у своїй діяльності вихователь-методист Н. О. Ярута переосмислює зміст та розробляє нові підходи до формування ціннісних орієнтирів особистості через «прожиття» і переживання творів В. О. Сухомлинського, які сповнені людяності та життєвої мудрості, допомогти дітям відкрити світ людських взаємин, формуючи у малят позитивне сприйняття довкілля і себе у ньому; підвести дітей до сприйняття і розуміння таких філософських понять, як душа, совість, добро, щастя.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у дослідженні проблеми психолого-педагогічного супроводу в процесі формування ціннісних орієнтацій дошкільників, зокрема впливу особистості педагога на підтримку, сприяння і розвиток дитини дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Міністерство освіти і науки України, (2001) Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>. (дата звернення 26. 09. 2020)

Сухомлинський, В. (1977 а). Серце віддаю дітям. *Вибрані твори в 5-ти т. Т.3. С. 7–282.*

Сухомлинський, В. (1961 б). *Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління.* Київ: Знання. 44с.

Стахів, Л. та Плахова, С. (2010). Втілення ідей В. О. Сухомлинського в сучасній загальноосвітній школі. *Молодь і ринок.* №5 (64), с. 117–122.

Калініченко Н. (2013). Вплив В. О. Сухомлинського на формування освітнього середовища (70-80-ті роки ХХ століття). *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. Випуск 123(І), с. 50–56.

Олешко, П. (2015). Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в освітньому просторі Волині. *Педагогічний альманах.* Випуск 26, сс.291–298.

Бабач, Н. (2014). Використання спадщини В. О. Сухомлинського у вирішенні проблеми наступності між дошкіллям та початковою школою. URL : https://dnz.ucoz.net/blog/babich_n_vikoristannja_spadshhini_v_o_sukhomlinskogo_u_virishenni_problemi_nastupnosti_mizh_doshkilljam_ta_pochatkovuju_shkoloju/2014-02-03-14. (дата звернення 28.09. 2020).

Ярута, Н. (2018). *Формування у дошкільників цілісної картини світу через призму літературної спадщини В. О. Сухомлинського.* Рівне. 165с.

Сухомлинський, В. (1977 с). Школа і природа. *Вибрані твори в 5-ти т. Т.5. С. 536–550.*

Сухомлинський, В. (1977 d). Кожна дитина – художник. *Вибрані тв. у 5 т.* Київ: «Радянська школа». Т. 3. С. 53–55.

REFERENCES

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, (2001) Zakon Ukrainy «Pro doshkillnu osvitu» [The Law of Ukraine “On preschool education”]. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14.\(data_zvernennia_26_09_2020\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14.(data_zvernennia_26_09_2020)). [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1977 а). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children .. *Vybrani tvory v 5-ty t.* Т.3. S. 7–282. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1961 б). *Vykhovannia moralnykh stymuliv do pratsi u molodoho pokolinnia.* [Formation of moral incentives to work in the younger generation]. Kyiv: Znannia. 44 s. [in Ukrainian]

Stakhiv, L. ta Plakhova, S. (2010). Vtilennia idei V. O. Sukhomlynskoho v suchasni zahalnoosvitni shkoli. [Implementation of VO Sukhomlynsky's ideas in a modern secondary school]. *Molod i rynek.* No5 (64), s. 117–122. [in Ukrainian]

Kalinichenko N. (2013). Vplyv V. O. Sukhomlynskoho na formuvannia osvitnoho seredovyshcha (70-80-ti roky XX stolittia) [Influence of V.O. Sukhomlynskyi on the formation of the educational environment (70-80-s of the 20th century)]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky.* Vypusk 123(І), s. 50–56. [in Ukrainian]

Oleshko, P. (2015). Pedahohichna spadshchyna Vasylia Sukhomlynskoho v osvitnomu prostori Volyni [Pedagogical heritage of Vasyl Sukhomlynskyi in the educational space of Volyn]. *Pedahohichni almanakh.* Vypusk 26, ss.291-298. [in Ukrainian]

Babach, N. (2014). Vykorystannia spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho u vyrishenni problemy nastupnosti mizh doshkilliam ta pochatkovoiu shkoloiu. [Using V.A. Sukhomlynskyi heritage in solving the problem of continuity between preschool and primary school]. URL: https://dnz.ucoz.net/blog/babich_n_vikoristannja_spadshhini_v_o_sukhomlinskogo_u

_virishenni_problemi_nastupnosti_mizh_doshkilljam_ta_pochatkovoju_shkoloju/2014-02-03-14. (data zvernennia 28.09. 2020). [in Ukrainian]

Yaruta, N. (2018). *Formuvannia u doshkilnykiv tsilisnoi kartyny svitu cherez pryzmu literaturnoi spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho*. [Formation of a holistic picture of the world in preschoolers through the prism of V.O. Sukhomlynskyi's literary heritage]. Rivne. 165s. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1977 c). Shkola i pryroda [School and nature]. *Vybrani tvory v 5-ty t.* T.5. S. 536-550. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1977 d). Kozhna dytyna – khudozhnyk. [Every child is an artist]. *Vybrani tv.* u 5 t. Kyiv: “Radianska shkola”. T. 3. S. 53-55. [in Ukrainian]

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS FOR PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF OF V.O. SUKHOMLYNSKYI'S PEDAGOGICAL HERITAGE: TEACHING EXPERIENCE

Liudmyla Balika

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Education ,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0003-0042-7744

e-mail: ludmyla.balika@rshu.edu.ua

Nina Yaruta

educator-methodologist ZDO No 33 m. Rivne,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0003-2705-5725

e-mail: yaruta.nina@gmail.com

Abstract. The importance of the formation of value orientations in preschool children based on the use of V. O. Sukhomlynskyi's pedagogical heritage is substantiated in the article. Attention is focused on creating the best conditions for moral, intellectual, labor, aesthetic development of the child. The experience of the educator-methodologist of preschool education institution No 33 of the town Rivne N. Yaruta, who creatively uses V. O. Sukhomlynsky's heritage in the educating of preschool children, is analyzed.

The leading idea of the educator-methodologist - optimization of the moral experience of the child in the conditions of preschool education, ensuring the relationship of moral knowledge and ideas that children receive in the classroom, with their application in everyday life was defined in the article.

It was found that the formation of value orientations of preschoolers is carried out by the educator through the formation of values to nature, life, the man-made world, man.

To form the value orientations in preschool children she uses the possibilities of classes, clubs, excursions, observations, leisure hours, charity events, work, family holidays, conversations, games etc. Particularly effective are: a series of classes “Child in the natural environment”, “Box of good deeds”, “Gallery of spirituality”, activities with parents, consultations with colleagues, etc. Emphasis is done on the fact that

working with the texts of fairy tales, stories of V. Sukhomlynsky', children become more social and more emotional.

It was concluded that N. Yaruta rethinks the content and develops new approaches to the formation of value orientations: through “living” and experiencing the works of V. O. Sukhomlynskyi, helps children discover the world of human relationships, forming a positive perception of the environment and themselves in it; brings children to personal perception and understanding of such philosophical concepts as soul, conscience, goodness, happiness.

Key words: value orientations, preschool children, creative heritage, V. O. Sukhomlynskyi, preschool education institution.

Стаття надійшла до редакції 08. 10. 2020 р.

УДК 273.3

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.299](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.299)

Бісовецька Людмила

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-0318-5963
e-mail: bisovetska.l@gmail.com

Верхова Ірина

заступник директора з навчально-виховної роботи
Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-7229-5333
e-mail: v.iryna60@gmail.com

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню методу проєктів як інноваційної технології. Визначено, що метод проєктів стимулює розвиток пізнавальних здібностей учнів, сприяє формуванню вмінь самостійно знаходити шляхи розв'язання проблем через різноманітні форми діяльності. Встановлено, що метод проєктів ґрунтується на ідеї спрямованості освітньої діяльності школярів на результат, який можна отримати завдяки вирішенню тієї чи іншої теоретично-практично значущої для здобувача освіти проблеми. Метод проєктів є інноваційною педагогічною технологією, що дає змогу найповніше враховувати індивідуальні особливості кожного учня, тобто реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, заснований на особистісних характеристиках. Визначено, що проєктна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів.

Колектив Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15 взяв участь у Програмі «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів». «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» – це програма, що реалізується Центром «Розвиток корпоративної соціальної відповідальності» та Mondelēz International Foundation з метою популяризації здорового способу життя, раціонального харчування серед учнів та концепції «здорового дизайну» рекреації і приміщень, де перебувають і харчуються діти.

Ключові слова: метод проєктів, здоровий спосіб життя, інноваційна педагогічна технологія, компетентність, ціннісні установки.

Постановка проблеми. Розвиток освіти XXI ст. спонукає до необхідності застосування в освітньому процесі інноваційних технологій, концепцій, програм, методологій. Виникає потреба використання педагогічних технологій, які дають змогу вчителю вводити своїх учнів у процес пізнання, спрямовувати їх на прагнення до самостійного отримання знань, тобто сприяти інтелектуальному

розвитку особистості. Як засвідчує практика, ефективним є проектно-тематичний підхід до організації освітнього процесу. Метод проектів стимулює розвиток пізнавальних здібностей учнів, сприяє формуванню вмінь самостійно знаходити шляхи розв'язання проблем через різноманітні форми діяльності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Педагогічні дослідження в галузі проектування освітнього процесу здійснюються сьогодні багатьма вченими, як-от: Т. В. Белявцева, Б. М. Бім-Бад, М. Ю. Бухаркіна, Г. Г. Ващенко, О. С. Заїр-Бек, О. І. Казакова, О. І. Мармаза, В. М. Монахов, Є. С. Полат, І. Д. Чечель й ін.

Сучасне бачення методу проектів характеризується наявністю різних поглядів на визначення його змісту. Теоретичні аспекти проектної діяльності досліджувала М. Уйсімбаєва (2014); сутність та особливості використання в освітньому процесі проектних технологій досліджувала Н. Любчак (2014); соціальний проект як засіб формування та розвитку ініціативності учнівської молоді вивчала А. Данілова (2013).

Серед останніх наукових праць, що висвітлюють проектування освітньо-виховного процесу, слід назвати такі, як-от: О. Коберник «Виховання в учнів життєвої активності в процесі позаурочної проектної діяльності» (2017), Р. Михайлишин «Метод проектів у початковій школі як педагогічна технологія» (2016), О. Полінок «Типологічна класифікація видів проектів» (2018).

Мета статті – проаналізувати поняття «метод проектів», класифікації проектів, дослідити особливості організації проектної діяльності здобувачів освіти у реалізації здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метод проектів ґрунтується на ідеї спрямованості навчально-пізнавальної діяльності школярів, на результат, який можна отримати завдяки вирішенню тієї чи іншої теоретично-практично значущої для здобувача освіти проблеми. Як зазначає Р. Михайлишин (2016), зовнішній результат можна побачити, осмислити, оцінити, застосувати на практиці. Внутрішній результат (досвід діяльності) стане надбанням учня завдяки поєднанню знання та умінь, компетенції і цінності. Саме у шкільному віці закладається низка ціннісних базисів, особистісних якостей і ставлень.

Проектна діяльність – це та якісна основа, що може реалізувати гуманістичний підхід до навчання, оскільки сприяє формуванню творчої особистості, діяльність якої вже в цьому віці спрямована на впровадження власних ідей, перетворення навколишнього середовища (виготовлення моделей, конструкцій), з урахуванням різних потреб за своїми можливостями.

У сучасному розумінні проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, що спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту (Коберник, 2017). Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної з передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування розглядається як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту.

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня. Робота над проектом ґрунтується на принципі особистісно орієнтованого навчання та конкретній праці школяра на основі його вільного вибору з урахуванням інтересів. Ефективність методу проектів підвищується в

тому випадку, коли в освітньому процесі поставлено дослідницьке, творче завдання, для якого потрібні інтегровані знання з різних предметів.

Метод проєктів є інтегрованим компонентом розробленої і структурованої системи освіти, що ґрунтується на розвитку пізнавальних навичок, креативності, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно конструювати знання, розвивати критичне і творче мислення.

Основні завдання проєктної технології в загальноосвітній школі на сучасному етапі: формування навичок самостійної діяльності, застосування знань у нестандартних ситуаціях; формування в учнів комунікативних компетентностей; формування навичок науково-дослідної роботи.

Проєкти, що виконуються в межах сучасного освітнього процесу загальноосвітньої школи, класифікують за кількома ознаками (Р. Михайлишин, 2016).

1. За діяльністю, що домінує в проєкті: дослідницькі, інформаційні, прикладні (практико-орієнтовані), творчі, ігрові, телекомунікаційні.

2. За кількістю учасників проєктів: індивідуальні, парні, групові, колективні.

3. За тривалістю виконання: короткотривалі (міні-проєкти, які розраховані на тиждень), середньотривалі (розраховані від двох тижнів до двох-трьох місяців), довготривалі (розраховані на термін один-два семестри і більше).

4. За характером контактів: внутрішні (проводять у межах одного класу), однопаралельні та міжпаралельні (проведення в межах паралелі класів), міжшкільні (проводять із залученням учнів різних шкіл району, міста), обласні, регіональні, всеукраїнські, міжнародні.

5. За характером партнерських взаємодій: кооперативні, змагальні, конкурсні.

Метод проєктів є інноваційною педагогічною технологією. Він дає змогу найповніше враховувати індивідуальні особливості кожного учня, тобто реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, заснований на особистісних характеристиках, що передує досвіду, рівню інтелектуального, морального та фізичного розвитку дитини. Він дозволяє розв'язати проблему мотивації, створити позитивну атмосферу навчання, навчити дітей застосовувати свої знання на практиці для розв'язання життєвих і особистісних проблем.

М. Чепіль і Н. Дудник (2012) зазначають, що методикою організації проєктної діяльності передбачено: вибір проблеми, обґрунтування практичної важливості її результату (результатів); визначення мети і завдань, спрямованих на поетапне її досягнення; визначення обсягів навчально-пізнавальної діяльності учнів, засобів і методів досягнення мети, предметного інтегрування; встановлення термінів та поетапної реалізації проєктної діяльності; передбачення можливих утруднень, які відчуватимуть учні у процесі виконання завдань навчального проєкту; прогнозування способів мотивування учнів до проєктної діяльності; формування гіпотези, ідеї реалізації; прогнозування можливостей виконавців (виконавця); передбачення змісту та способу виконання завдань.

Колектив Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15 взяв участь у Програмі «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів».

«Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» (2019) – це програма, що реалізується Центром «Розвиток корпоративної соціальної відповідальності» та Mondelēz International Foundation з метою популяризації здорового способу

життя, раціонального харчування серед учнів та концепції «здорового дизайну» рекреацій і приміщень, де перебувають і харчуються діти. До ініціативи залучено понад 500 закладів освіти на всій території країни.

Навчити учнівську молодь зберігати і зміцнювати своє здоров'я, забезпечити активну участь кожного – одне з важливих завдань Нової української школи. Навчити дітей дотримуватися правил здорового способу життя – це кропітка, тривала та багатокомпонентна робота. Отже, педагогам та батькам необхідно регулярно підвищувати мотивацію, формувати свідоме ставлення дітей до власного здоров'я та розвивати навички здорового способу життя. Програма «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» відкрила для учасників нові можливості втілення теоретичних знань в конкретні дії. Для багатьох – це можливість стати впевненішим в собі, сильнішими духом і відрізнятися від загалу своїм прагненням бути здоровими та успішними.

Від здоров'я дитини залежить здоров'я дорослої людини, а відповідно і здоров'я нації та країни. І тому у 2018-2019 навчальному році педагогічний колектив та здобувачі освіти Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15 взяли участь у проєкті «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів», роботу в якому продовжили у 2019-2020 навчальному році.

На початку проєкту було визначено такі етапи: етап попередньої підготовки, етап планування проєктної діяльності, етап колективної підготовки, реалізація проєкту, заключний етап. У реалізації проєкту взяли участь вчителі, здобувачі освіти всіх класів, їх батьки, працівники їдальні, медпункту. Результати етапів проєкту оприлюднено на сайті школи.

Цей проєкт сприяє формуванню ціннісних ставлень до себе, навичок здорового способу життя. А здоровий спосіб життя може забезпечуватися завдяки правильній організації здорового харчування. Для того, щоб показати учням переваги використання овочів у раціоні школярів, у закладі протягом 11-15 листопада був проведений «Овочевий вернісаж». Кожного дня вчителі та учні 1-11 класів на уроках і виховних заходах дізнавалися про корисні властивості часнику, цибулі, моркви, буряка, капусти, гарбуза, готували та ділилися власними рецептами блюд із цих продуктів, презентували цікавинки, вивчали прикраси та прислів'я, складали загадки про вищезгадані овочі, інсценували українську народну пісню «Ходить гарбуз по городу». Спільними зусиллями дітей, педагогів та батьків було створено панно-антистрес «Овочевий вернісаж», яке прикрасило рекреацію 4 поверху школи.

З метою популяризації раціонального харчування, а також заохочення учнів до приготування та вживання корисних перекусів під час перебування у школі, Рівненська спеціалізована школа № 15 взяла участь у конкурсі «Мій здоровий ланч». Цей конкурс дав можливість школярам дізнатися про раціональне та збалансоване харчування, креативно підійти до розробки власних рецептів корисного ланчу та презентувати їх у вигляді відеоролика. Діти активно долучалися до конкурсу та поділилися секретами приготування корисних страв, які вони беруть для перекусу. Вони презентували більше 50 рецептів, найкращі з яких були відправлені на конкурс. У цьому конкурсі учениця 3-А класу Євеліна Кирилова здобула перемогу у молодшій віковій категорії та отримала набір ланч бегів та ланч-боксів, аби здорові ланчі завжди були під рукою.

З 18 по 22 листопада 2019 року у Рівненській спеціалізованій школі I-III ступенів № 15 пройшов черговий етап Проєкту «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» – «Зміни шкільний простір». Упродовж цього

періоду працівники їдальні розширили меню згідно з порадами експерта з шкільного харчування Євгена Клопотенка. Кожен день тижня проходить під знаком певного овоча: часник, цибуля, гарбуз, буряк, морква, капуста. Учні та вчителі школи презентували цікаві рецепти корисних страв, які узагальнюються для створення електронної книги «Харчусмося правильно». Всі школярі 1-11 класів долучилися до створення панно-антистресу «Овочевий вернісаж», а для оформлення їдальні запросили учнів 5-7, 9, 11-В класів, які разом із вчителькою трудового навчання М. В. Савчук виготовили два панно на натуральній основі (льон) у техніці джутова філігрань «Овочева країна».

Здоров'я дитини формується під впливом багатьох чинників, але головним із них є харчування: достатність, якість, безпечність, збалансованість харчових продуктів, режим харчування тощо. Харчування дітей шкільного віку заслуговує на особливу увагу. Відповідно до стратегії ВОЗ «збереження здоров'я для здорових» у рамках проєкту «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів», колектив нашої школи вирішив взяти участь у конкурсі «Конкурс від Євгена Клопотенка», основними завданнями якого є: популяризація раціонального і здорового харчування, підвищення рівня обізнаності у культурі та естетиці харчування, заохочення шкіл в перегляді та зміні шкільного меню.

Другим етапом Конкурсу було передбачено впровадження тестового меню, згідно з яким один-два дні на тиждень учні харчуються за новими рецептами від Євгена Клопотенка. Таке меню було розроблене адміністрацією школи спільно з активом «Healthy Schools» та підприємцем Л. І. Шустік відповідно до нового «Збірника рецептур страв для харчування дітей шкільного віку в організованих освітніх та оздоровчих закладах», автором якого є висококваліфікований кухар, кулінарний експерт, випускник французької школи кулінарії Le Cordon Bleu та автор проєкту «Нове шкільне харчування» Євген Клопотенко. Презентація тестового меню відбулася 4 лютого 2020 року. Учителі разом із дітьми ознайомилися з назвами нових страв, їх інгредієнтами, дізнались цікаву інформацію про спеції. До організації харчування цього дня були залучені учні 5-6 класів, для яких працівники їдальні організували майстер-клас, у ході якого діти навчилися правильно сервірувати столи, прикрашати страви перед подачею, допомагали учням початкових класів правильно користуватися столовими приборами, привчали до самообслуговування. Проведене опитування відвідувачів їдальні – і дітей, і дорослих – підтвердило, що більшості сподобалися нові страви.

У грудні колектив Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15 відзначив Свято Андрія Первозваного. І за багаторічною традицією учні, батьки та вчителі влаштували Андріївські гостини, де всі бажаючі могли придбати корисні смаколики (з фруктами, ягодами, горіхами, медом). Захід проходив у двох локаціях. Духмяні аромати заповнили рекреацію другого поверху, де відбувався продаж власноруч виготовлених «кулінарних витребеньок», а у фітobarі проходив майстер-клас та продаж фруктово-трав'яних чаїв. Ласували виробами як дорослі, так і малі. Гроші, виручені від продажу, пішли на допомогу онкохворим дітям, адже доброта і милосердя – це риси справжніх християн.

У грудні розпочалася і підготовка до різдвяно-новорічних свят. У зв'язку з тим, що школа бере участь у проєкті «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів», а упродовж двох тижнів проходив «Фруктово-ягідно-горіхово-медовий мікс», було вирішено виготовляти іграшки із природних

матеріалів, а також у формі фруктів, ягід, горіхів. Ці вироби були використані під час торгівлі на міському благодійному ярмарку «Врятуємо життя разом» та прикрашання школи напередодні свят.

Діяльність учнів у проєкті «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» передбачає формування ціннісних ставлень до природи, до себе, до людей, участь у проведенні Днів сталої енергії. Окрім заходів, які відбувалися у Рівненській спеціалізованій школі I-III ступенів № 15, учні представили власні роботи у міському конкурсі «Стільна торба», де учениця 9-Б класу Анна Заславська виборола II місце.

У грудні 2019 року учасниками освітнього процесу Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15 прийнято «Етичний кодекс». У рамках проєкту «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» 30 січня 2020 року проведено День ДРЕС-КОДУ. Кожна людина, яка поважає себе, повинна дотримуватися дрес-коду, відповідно до обставин, в яких перебуває. Це надає естетичного вигляду, дисциплінує. Окрім цього, позитивно впливає на здоров'я: формує правильну поставу, використання натуральних тканин в одязі сприяє покращенню теплорегуляції та тепловіддачі. До проведення дня долучилися учнівська, педагогічна та батьківська громадськість.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проєкт «Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів» відкрив для учасників нові можливості втілення теоретичних знань у конкретні дії. Для багатьох – це можливість стати впевненішим в собі, можливість стати сильнішими духом і відрізнятися від загальної маси своїм прагненням бути здоровими та успішними. Від здоров'я дитини залежить здоров'я дорослої людини, а відповідно і здоров'я нації та країни. Результати праці колективу школи й надалі будуть спрямовуватися на формування компетентностей здорового способу життя, які не з'являються від природи, а виховуються наполегливою працею, що й буде слугувати для нових розвідок та практик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Уйсїмбава, М. (2014). Проєктна діяльність: теоретичні аспекти. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава. Вип. 13. С. 358–363.

Любчак, Н. (2014). Проєктні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. № 122. С. 144–150.

Данілова, А. (2013). Соціальний проєкт як засіб формування та розвитку ініціативності учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дитей та учнівської молоді*. Вип. 17(1). С. 237–246.

Коберник, О. (2017). Виховання в учнів життєвої активності в процесі позаурочної проєктної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Вип. 2(1). С. 200–210.

Михайлишин, Р. (2016). Метод проєктів у початковій школі як педагогічна технологія. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Вип. 30. С. 43–53.

Полінок, О. (2018). Типологічна класифікація видів проєктів. *Українська мова і література в школах України*. № 12. С. 9–12.

Чепіль, М., Дудник, Н. (2012). Педагогічні технології. Київ: Академвидав. 224 с.

Василяшко, І., Гущина, Н., Демура, О., Деркач, Т., Зінченко, А., Козловська, Т., Патрикєва, О., Саприкіна, М. (2019). Healthy Schools: заради здорових і радісних школярів. Практичне керівництво для навчальних закладів. Київ: Видавництво «Юстон». 54 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Guide.pdf>

Рівненська спеціалізована школа I–III ступенів № 15. Режим доступу: <http://spschool15.rosvita.rv.ua/>

REFERENCES

Uisimbaieva, M. (2014). *Proektna diialnist: teoretychni aspekty* [Project activity: theoretical aspects]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti: zb. nauk. prats. Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. Poltava. Vyp. 13. S. 358–363.* [in Ukrainian]

Liubchak, N. (2014). *Proektni tekhnolohii: sutnist ta osoblyvosti vykorystannia u navchalnomu protsesi* [Project technology: essence and the features of using projects in educational process]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky, 122. S. 144–150.* [in Ukrainian]

Danilova, A. (2013). *Sotsialnyi proekt yak zasib formuvannia ta rozvytku initsiatyvnosti uchnivskoi molodi* [The social project as a means of formation and development of initiative of pupils]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Vyp. 17(1). S. 237–246.* [in Ukrainian]

Kobernyk, O. (2017). *Vykhovannia v uchniv zhyttievoi aktyvnosti v protsesi pozaurochnoi proektnoi diialnosti* [The students of vital activity have education in the process of extracurricular project activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny. Vyp. 2(1). S. 200–210.* [in Ukrainian]

Mykhailyshyn, R. (2016). *Metod proektiv u pochatkovii shkoli yak pedahohichna tekhnolohiia* [Method of projects at primary school as the educational technology]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Pedahohichna. Vyp. 30. S. 43–53.* [in Ukrainian]

Polinok, O. (2018). *Typolohichna klasyfikatsiia vydiv proektiv* [Typology classification of types of projects]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy, 12. S. 9–12.* [in Ukrainian]

Чепіль, М., Дудник, Н. (2012). *Pedahohichni tekhnolohii* [Pedagogical technologies]. Київ: Академвидав. 224 с. [in Ukrainian]

Vasylyashko, I., Hushchyna, N., Demura, O., Derkach, T., Zinchenko, A., Kozlovskaya, T., Patrykeieva, O., Saprykina, M. (2019). *Healthy Schools: zarady zdorovykh i radisnykh shkolariv* [Healthy Schools : for the sake of healthy and glad schoolchildren]. *Praktychne kerivnytstvo dlia navchalnykh zakladiv. Kyiv: Vydavnytstvo «Iuston». 54 s. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Guide.pdf* [in Ukrainian]

Rivnenska spetsializovana shkola I-III stupeniv No 15. [Rivne Specialized School I–III levels № 15]. URL: <http://spschool15.rosvita.rv.ua/> [in Ukrainian]

PROJECT METHOD AS A MEANS OF FORMING THE HEALTHY LIFESTYLE

Liudmyla Bisovetska

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary
Education,
Rivne State University for the Humanities
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-0318-5963
e-mail: bisovetska.l@gmail.com

Iryna Verkhova

Deputy Director of Educational Work
Rivne Specialized School I–III stages No 15,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-7229-5333
e-mail: v.iryna60@gmail.com

Abstract. The article deals with the research of project method as innovative technology. It is determined, that the project method stimulates developing cognitive skills of students, assists forming of skills of the independent search of the ways to solve problems through the various forms of activity. It is found out that a project method is based on the idea of orientation of educational activity of schoolchildren, on a result that can be achieved due to a solution of one or another theoretically-practical meaningful for a student problem. An external result can be seen, comprehended, estimated and applied in practice. An internal result (experience of activity) will become the acquisition of student due to combination of knowledge and skills, competence and value. It is at school age that a number of values, personal qualities and attitudes are laid down. A project method is the innovative pedagogical technology. It allows taking full account of the individual characteristics of each student, i.e. to implement a personality-oriented approach to learning, based on personal characteristics that precede the experience, the level of intellectual, moral and physical development of students. It allows solving the problem of motivation, creating the positive atmosphere of education, teaching children to apply the knowledge in practice for the decision of life and personal problems. It is determined, that project activity belongs to the unique methods of the human practice, related to the foresight of the future, creation of its ideal character, by realization and estimation of consequences of realization of intentions.

The staff of Rivne specialized school of I–III levels No 15 took part in the Program “Healthy Schools”. “Healthy Schools” is the program implemented by Centre for CSR Development Ukraine and Mondelēz International Foundation to promote healthy lifestyle, nutrition among students and the concept of “healthy design” of recreation and premises, where children stay and eat. The results of the work of the school staff are aimed at forming the competencies of a healthy lifestyle, which do not appear by nature, but are brought up by hard work.

Key words: project method, healthy lifestyle, innovative pedagogical technology, competence, values.

Стаття надійшла до редакції 07. 09. 2020 р.

УДК 37: 159. 922. 7

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.319](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.319)

Бричок Світлана

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-8508-8395,
e-mail: brychok.zd@gmail.com

Шалівська Юлія

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-5435-569X,
e-mail: shalivska81@gmail.com

ДІАГНОСТИКА ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Анотація. У пропонованій статті розкрито значення діагностики як основи психолого-педагогічного супроводу учнів із обмеженими можливостями здоров'я; окреслено зміст поняття «психолого-педагогічний супровід», визначено структурні компоненти, напрями та аспекти розвитку супроводу на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки. Обґрунтовано діагностику як необхідну умову ретельного планування виявлення проблемних сфер розвитку дитини; означено завдання первинної, поточної та вихідної діагностики учнів із обмеженими можливостями здоров'я. Визначено зміст діагностичного, корекційного та прогностичного блоків діагностики учня та описано рівні розвитку соціально-значущих функцій. Значна увага приділяється питанням психолого-педагогічної діагностики розладів розвитку в дітей. На основі аналізу програми психічного розвитку дитини запропонована програма диференційної діагностики порушень психічного розвитку дитини. Доведено актуальність навчання дітей із обмеженими можливостями здоров'я та створення для них спеціального корекційно-розвивального середовища; запропоновано визначення корекційно-психолого-педагогічної допомоги та визначено первинність діагностики як головної складової системної допомоги дитині з обмеженими можливостями здоров'я.

Ключові слова: діагностика, інклюзія, діти з обмеженими можливостями здоров'я, психолого-педагогічний супровід, корекційно-психолого-педагогічна допомога, індивідуальні особливості особистості дитини.

Постановка проблеми. Особливості сучасного розвитку держави детермінують зміни та висувають нові вимоги до змісту освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, розробки та впровадження інноваційних технологій психолого-педагогічної підтримки і корекції. Сьогодні постала

проблема інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освітній процес закладів середньої освіти, від позитивного вирішення якої залежить якість життя кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Адже така дитина, маючи потенційні можливості повноцінного розвитку як особистість, потребує якомога ширшого кола спілкування з навколишнім світом.

Мета статті – проаналізувати проблему психолого-педагогічної діагностики дітей з обмеженими можливостями здоров'я як основу супроводу учнів із обмеженими можливостями здоров'я в закладі середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлено значущі для нашого дослідження праці вітчизняних і зарубіжних науковців, з висвітлення різних аспектів організації та впливу інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Насамперед, це праці С. Дерябо, Є. Клімова, В. Лебедева, В. Орлова, В. Панова, В. Рубцова, Н. Селіванової, В. Слободчикова, С. Тарасова, В. Ясвіна та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); А. Колупаєвої, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисової, Е. Данілавічюте, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофєєва, З. Шевців, Л. Шипіциної та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивне навчання (інклюдія – inclusion (англ.) – включення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Як визначає А. Колупаєва, інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається відповідно до індивідуального навчального плану, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом (Колупаєва, 2009, с. 23).

Мета і завдання інклюзивної освіти визначені як міжнародною, так і вітчизняною законодавчою базою. При цьому головною метою інклюзивної освіти є створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей із особливостями психофізичного розвитку (Миронова, 2016, с. 11).

Нині, коли активно впроваджується навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ), необхідним є розуміння та сприйняття інклюдії як нової філософії освіти, що формуватиме сучасний гуманістичний підхід до освіти, який полягає у правильному толерантному й позитивному ставленні до різноманітності учнів і у сприйнятті індивідуальних особливостей дитини не як проблеми, а як бачення можливості для збагачення спільного навчання звичайних дітей та дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

«Інклюдія в першу чергу передбачає особистісно орієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей (здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо). Інклюзивне навчання вимагає гнучкої, індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за

місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним планом, і кожна дитина повинна бути забезпечена медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» (Манулова, 2015).

Психолого-педагогічний супровід – це система професійної діяльності, що забезпечує створення умов для успішної адаптації дитини до загальноосвітнього середовища. У сучасній науці ще не склався єдиний методологічний підхід до визначення сутності психолого-педагогічного супроводу. Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами (Обухівська, 2017, с. 15).

Зміни змісту освіти, введення нових нормативно-правових документів, що регламентують діяльність освітніх установ та організацій, зумовили формування принципово нових підходів до психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу.

Сучасні практики переконують, що нинішня система психолого-педагогічного супроводу учня з ОМЗ, з одного боку, повинна інтегрувати всі види діяльності (діагностику, консультування, корекційні заняття, тренінги та ін.), з іншого – включати супровід усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, батьків, педагогів та інших фахівців). Варіативність комплексу форм з психолого-педагогічного супроводу здійснюється на різних рівнях (індивідуальному, груповому, класному). При цьому психолого-педагогічний супровід є невід'ємною частиною діяльності учасників освітнього процесу, який обумовлений потребами теорії та практики освітнього середовища, жорстко регламентований нормативно-правовими документами.

У структурі супроводу виділяється три обов'язкових взаємопов'язаних компоненти: систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини і динаміки її психічного розвитку в процесі шкільного навчання. При цьому є чіткі уявлення про те, що саме педагог повинен знати про дитину, на яких етапах навчання діагностичне втручання дійсно необхідне і якими мінімальними засобами воно може бути здійснене; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів і їх успішного навчання, передбачає розробку індивідуальних і групових програм розвитку; створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми в психологічному розвитку, навчанні (Колупаєва, 2016).

Відповідно до основних компонентів супроводу визначено практичні напрями діяльності: діагностика (застосування стандартизованих методик); психолого-педагогічна корекція, психологічне консультування, просвітництво, профілактика, експертиза і т. п. Необхідно наголосити, що ці напрямки не нові, але в аспекті супроводження набувають нового змісту і нове місце в системі. Тож, можна зробити висновок, проте, що супровід – складний процес взаємодії, результатом якого є вирішення ситуації життєвого вибору, рішення і дії, які зумовлюють зміни положення учня з супроводом.

Психолого-педагогічна допомога дітям із ОМЗ істотно відрізняється від допомоги здоровим дітям як за цільовою спрямованістю, так і за організацією та динамікою процесу.

Психолого-педагогічний супровід на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки розглядається у двох аспектах: нормального розвитку як системна інтегративна технологія, мета якої – створення оптимальних умов забезпечення повноцінного розвитку особистості у визначеній ситуації соціальної взаємодії, збереження «психологічного здоров'я». В аспекті аномального розвитку метою цієї технології є створення спеціальних умов для дітей з ОМЗ, що найперше сприяють, компенсації недоліків психічного розвитку, і тільки потім успішній соціальній адаптації.

Робота з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачає ретельне планування, необхідною умовою якого є діагностика та виявлення проблемних сфер розвитку дитини. Це є основою при плануванні навчальної діяльності та складанні індивідуального плану розвитку дитини, проведення заходів з корекції, їх реалізації, прогнозування та перевірки ефективності корекційно-виховної роботи. Формування реалістичних довгострокових цілей та короткотривалих завдань можливе завдяки проведенню педагогічного спостереження, діагностування дитини, що забезпечує умови складання комплексної корекційно-розвивальної програми, яка охоплює основні сфери розвитку дитини, а саме: моторику, емоційну, пізнавальну та психічну сфери.

«Оскільки інклюзією передбачено особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі – яких індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей – здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо, то з цією метою проводиться індивідуальне вивчення потреб і можливостей дитини, рівня сформованості у неї пізнавальних процесів, також визначаються чинники, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації і відшукуються резерви для реалізації потенційних можливостей», – зазначається в програмній статті «Діти з особливими потребами. Планування та реалізація психолого-педагогічного супроводу» (2018) (Діти з особливими проблемами: планування та реалізація психолого-педагогічного супроводу, 2018 р.).

Проведення загальної діагностики має відбуватися у двох напрямках: медичний напрям діагностики та соціально-психолого-педагогічний.

Всебічне обстеження дитини дає змогу визначити основні проблеми дитини, сформулювати мету, цілі, завдання, напрями комплексної корекційно-виховної роботи, підібрати інноваційні технології навчання, оздоровлення, корекцію та прогнозування очікуваних результатів.

Для успішної роботи з дітьми, що мають порушення, доцільно проводити діагностичне, корекційне та прогностичне дослідження.

Первинна діагностика здійснюється при вступі дитини до школи, вивчення сильних і слабких сторін розвитку особистості; виявляються і вирішуються проблеми, що виникають у процесі включення дитини в освітній простір.

Поточне діагностування проводиться на різних етапах навчання дитини в школі, визначається динаміка її розвитку та здійснюється профілактика можливих проблем під час кризових періодів. Вивчається соціометричний статус учнів із метою гармонізації відносин у колективі.

Вихідна діагностика передбачає визначення досягнень учня за навчальний рік щодо засвоєння дидактичних знань, формування комунікаційних здібностей, емоційно-вольової сфери, мотиваційної складової.

Діагностичний блок представлений дослідженням психічного розвитку дитини та її соціального середовища.

Діагностика психічного розвитку дитини. Всебічне клініко-психологічне вивчення особистості дитини та її батьків, системи їхніх відносин. Аналіз мотиваційної сфери дитини й членів її родини. Аналіз розвитку сенсорно-перцептивних інтелектуальних процесів і функцій.

Діагностика соціального середовища. Аналіз несприятливих факторів соціального середовища, що травмують дитину. Формування характеру особистості. Соціальна адаптація.

Корекційний блок. Корекція неадекватних методів виховання дитини з метою подолання її мікросоціальної занедбаності. Допомога дитині у вирішенні психотравмуючих ситуацій. Формування продуктивних видів взаємин дитини з оточуючими (у родині, у класі); підвищення соціального статусу дитини в колективі. Розвиток у дитини компетентності в питаннях нормативної поведінки. Формування й стимуляція сенсорно-перцептивних, інтелектуальних процесів у дітей. Розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової регуляції поведінки. Формування адекватних батьківських установок на хворобу та соціально-психологічні проблеми дитини через активне залучення батьків у навчально-корекційний процес. Створення в дитячому колективі, де навчається дитина з особливими потребами, атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості та взаєморозуміння.

Прогностичний блок спрямований на проєктування психофізіологічних, психічних і соціально-психологічних функцій дитини. У процесі корекції постають такі завдання: проєктування можливих змін у розвитку пізнавальних процесів особистості в цілому; вивчення динаміки цих змін.

Отримані результати діагностування можна аналізувати якісно і кількісно. Для цього розроблено низку рівнів розвитку навчально-значущих функцій:

I рівень – дитина має сформовані фонематичні уявлення, словниковий запас, достатній для виконання завдання; вміє складати речення і розповіді; граматично правильно будує речення, вживає доцільні мовні звороти; має точність і плавність у координації системою «око-рука», повний обсяг зорового сприймання. Це діти, у яких достатньо розвинені фонематичні уявлення, фонематичний аналіз та синтез; вони добре володіють слуховою диференціацією дзвінких-глухих, твердих-м'яких, свистячих-шиплячих звуків; мають розгорнуте мовлення, правильно та логічно будують речення й розповіді; не припускаються помилок при вживанні іменників, прикметників, дієслів. Ці діти мають збережену координацію в системі «око-рука», можуть обвести контури предметів, орієнтуються у просторі аркуша, виконують завдання точно, однак плавність виконання рухів може порушуватися.

II рівень – фонематичні уявлення недостатньо сформовані, неправильно вимовляє окремі слова; спостерігаються труднощі у побудові розгорнутих речень; використовує найпростіші мовні звороти; є незначні порушення в системі «око-рука». Обсяг зорового сприймання частковий. Прогноз для цієї категорії, безперечно, позитивний.

III рівень – фонематичні уявлення низького рівня, словниковий запас дуже бідний, вживає переважно одно- і двослівні речення. Неправильно будує

речення, зв'язне мовлення відсутнє, прагне передати подію жестами або мімікою, немає плавності і точності в системі «око-рука», обсяг зорового сприймання незначний. Це діти з тяжкими психофізичними порушеннями, у яких стан сформованості соціально значущих функцій перебуває на низькому рівні. Фонематичний розвиток має значні відхилення, порушені фонематичні уявлення, аналіз і синтез, наявні важкі форми дизартрії, дислексії, дисграфії, можливе заїкання. Внаслідок порушення координації системи «око-рука» діти повільно, нерозбірливо пишуть або зовсім не можуть опанувати акт письма. Зорове сприймання значно порушено.

Отже, підхід до вивчення психофізичного розвитку за рівнями дитини дає змогу розробляти індивідуальні адекватні завдання відповідно до рівня порушення і допомагає спрогнозувати перспективу корекційного навчання кожної дитини.

Коли йдеться про дітей із порушеннями психофізичного розвитку, то діагностична робота полягає насамперед у виявленні психологічних особливостей, які перешкоджають засвоювати навчальний матеріал і, власне, визначають особливі освітні потреби, що вирізняють таких дітей як особливу категорію.

Як правило, в супровідних документах зазначається психолого-педагогічний діагноз дитини та спеціальна програма, за якою вона повинна навчатися. Проте спеціальне навчання, незалежно від того, навчається дитина з педагогом, індивідуально чи у спеціальному класі, побудоване на знанні індивідуальних особливостей та індивідуальному підході. Адже діти в межах встановленого прогнозу можуть мати *особливості, суттєві для педагогічної роботи* з ними.

Принципи, яких необхідно дотримуватися під час обстеження дітей з розладами розвитку: комплексне вивчення дитини; динамічне вивчення дитини; цілісне, системне вивчення, коли виявляється первинний дефект і вторинний розлад; вивчення відбувається в процесі діяльності; якісно-кількісний підхід до аналізу даних, отриманих у процесі психолого-педагогічної діяльності.

Має проводитися ретельний облік профілактичної, діагностичної, розвивальної, коригувальної і реабілітаційної роботи з дитиною.

Етапи психолого-педагогічної діагностики розладів розвитку в дітей:

I етап – скринінг. На цьому етапі виявляється наявність відхилень у психофізичному розвитку дитини без точної кваліфікації й характеру їхньої глибини.

Завдання: своєчасне виявлення учнів із різними відхиленнями й розладами психічного розвитку в умовах масових освітніх установ, орієнтовне визначення спектра психолого-педагогічних проблем розвитку дитини, що дозволяє вирішувати проблеми, пов'язані з оцінюванням якості навчання й виховання дітей в освітній установі (виявляти недоліки освітньо-виховного процесу в конкретній освітній установі, а також недоліки тієї чи іншої програми навчання й виховання дітей).

II етап – диференціальна діагностика відхилень у розвитку.

Мета – визначити тип відхилення в розвитку. За його результатами визначається напрям навчання дитини, вид і програма освітньої установи.

Завдання: розмежування ступенів розладу розумового, мовленнєвого й емоційного розвитку дитини; виявлення первинного і вторинного розладів і системний аналіз їхньої структури; оцінювання відхилень психічного розвитку в разі розладів зору, слуху, опорно-рухового апарату.

III етап – феноменологічний.

Його мета – виявлення індивідуальних особливостей дитини, тобто тих характеристик пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, працездатності особистості, які властиві лише конкретній дитині й мають урахуватися в подальшій роботі з нею.

Завдання: виявлення індивідуальних психолого-педагогічних особливостей дитини; розроблення індивідуальних коригувальних програм розвитку й навчання; визначення умов виховання дитини, специфіки внутрішньо-сімейних взаємин; допомога в ситуаціях утруднень у навчанні; професійне консультування і професійна орієнтація підлітків; розв'язання проблем соціально-емоційного плану.

Програма обстеження психічного розвитку дитини.

Психологічне обстеження дитини передбачає: виявлення особливостей її психічного розвитку; встановлення порушень психічного розвитку; визначення особистісних порушень поведінки, системи відношень до навчальної діяльності і до самого себе; виявлення збережених, потенційних і компенсаторних можливостей дитини; встановлення відношення до норм поведінки і ціннісних орієнтацій, відмінностей у ставленні до товаришів; визначення оптимальних умов навчання, розвитку, соціальної адаптації.

Запропонована програма виявлення диференційних порушень психічного розвитку дитини є приблизним зразком і може змінюватися залежно від віку дитини, її індивідуальних особливостей і характеру порушень.

Схема обстеження

I. Загальні відомості про дитину і його сім'ю

Прізвище, ім'я, по батькові дитини. Рік народження (вік). Відвідування групи дитячого садка або класу школи

II. Особливості психічного розвитку дитини

1. Особливості уваги дитини. Стійкість, концентрація, розподіл, переключення. Відволікання і коливання уваги. Неуважність та її причини. Увага і працездатність.

2. Особливості сприйняття і спостереження. Запам'ятовування (темпу, обсяг), зберігання (міцність, тривалість), впізнавання (відомого в новому). Відтворення: відтворюючий, пізнають, що полегшує (повнота, точність, послідовність). Забування (часткове, глибоке, ситуативне).

3. Вид пам'яті (зорова, слухова, моторна, змішана). Рівні пам'яті (механічна, смислова, логічна). Порушення пам'яті.

4. Особливості мислення. Перебіг розумового процесу. Стан темпу, активності, послідовності, доказовості і критичності судження. Встановлення причинно-наслідкових залежностей і функціональних зв'язків. Труднощі в протіканні розумових операцій (аналізу, синтезу, аналогії, порівняння, абстракції, узагальнення, класифікації). Труднощі в побудові висновків, узагальнень, підсумків. Особливості засвоєння понять (диференційованість, підміна понять, виділення істотних ознак, формування визначень). Стан видів розумової діяльності: наочно-дієве, наочно-образне, понятійне мислення. Творче і репродуктивне мислення. Порушення мислення.

III. Обстеження особистісних особливостей

1. Особливості почуттів, емоцій, волі. Перебіг емоційного процесу. Порушення емоцій, схильність до афективних спалахів, депресії, емоційної неадекватності. Порушення вищих почуттів. Перебіг вольового процесу.

Співвідношення емоцій і волі. Порушення у розвитку волі, впертість, легка сугестивність, податливість, примхи, негативізм, імпульсивність, розв'язність.

2. Особа і поведінка. Інтереси, потреби, ідеали, переконання особистості. Позиція особистості. Характер у системі взаємовідносин особистості. Порушення в спілкуванні особистості. Характер і темперамент. Порушення в поведінці та характері особистості: замкнутість, аутизм, самолюбство, надмірна образливість, егоїзм. Завищений рівень домагань. Грубі порушення у спілкуванні та поведінці.

3. Діяльність особистості. Розвиток потенційних можливостей у діяльності. Сенситивність вікових періодів і провідний вид діяльності. Мотиви різних видів діяльності: ігрової, навчальної, трудової. Розвиток потенційних можливостей особистості в діяльності. Порушення працездатності, відношення до діяльності, стомлюваність.

Оскільки діти з обмеженими можливостями здоров'я – це особи, стан здоров'я яких перешкоджає засвоєнню освітніх програм поза спеціальними умовами навчання і виховання (Колупаєва, 2016), то проблема навчання та виховання дітей з ОМЗ є на сьогодні однією з найбільш актуальних у системі освіти. Це пов'язано, зокрема, з тим, що кількість дітей з обмеженими можливостями здоров'я неухильно зростає. Навчання дітей з ОМЗ та дітей-інвалідів передбачає створення для них спеціального корекційно-розвивального середовища, що забезпечить адекватні умови та рівні зі звичайними дітьми можливості для отримання освіти у межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекцію порушень розвитку, соціальну адаптацію.

Група школярів із обмеженими можливостями здоров'я надзвичайно неоднорідна. Це визначається, насамперед, тим, що до неї входять діти з різними порушеннями в розвитку: порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату та багатьма іншими порушеннями.

Корекційно-психологічна та педагогічна допомога – це створення оптимальних умов для дітей із обмеженими можливостями здоров'я згідно їх віковими та індивідуальними особливостями, станом соматичного та нервово-психічного здоров'я, що сприяють їх інтелектуальному, особистісному та емоційно-вольовому розвитку; сприяння соціально-культурній адаптації у сучасному соціумі. Така допомога охоплює декілька етапів: психолого-педагогічна діагностика учнів, консультування батьків, корекційно-розвивальна робота з учнями, проведення проміжної та підсумкової діагностики учнів з метою визначення подальшого освітнього маршруту. Будь-яка робота має проводитися у системі.

Первинним етапом корекційно-психолого-педагогічної допомоги є психолого-педагогічна діагностика. Діагностичний напрям передбачає проведення первинного обстеження школярів, що організовується в процесі комплексного вивчення різними спеціалістами та подальшого динамічного спостереження за розвитком учнів. Навчання учнів та наступна психолого-педагогічна корекційна робота з ними починається, передусім, з якісної діагностики.

Будь-яка перспективна програма розвитку і корекції може бути ефективною лише тоді, коли ґрунтується на правильному висновку про стан психіки дитини та специфічних індивідуальних особливостей її особистості.

Тобто, для успішності виховання і навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я необхідна правильна оцінка їх можливостей і виявлення особливих освітніх потреб. У зв'язку з цим особлива роль відводиться психолого-педагогічній діагностиці, що дозволяє: виявити індивідуальні психолого-педагогічні особливості того, хто навчається; визначити оптимальний педагогічний маршрут; забезпечити індивідуальним супроводом кожного школяра; спланувати корекційні заходи, розробити програми корекційної роботи; оцінити динаміку розвитку і ефективність корекційної роботи; визначити умови виховання і навчання дитини; консультувати батьків дитини.

При цьому одним з основних принципів діагностики порушеного розвитку є комплексний підхід, який включає всебічне обстеження, оцінку особливостей розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я та охоплює пізнавальну діяльність, поведінку, емоції, волю, сформованість навчальних навичок та ін.

Основною метою застосування психолого-педагогічної діагностики є визначення рівня розумового розвитку і стану інтелекту дітей з обмеженими можливостями здоров'я, оскільки ця категорія дітей представляє виняткову різноманітність. Вивчення дитини з проблемами в розвитку має бути системним і включати в себе вивчення всіх сторін психіки (пізнавальна діяльність, мова, емоційно-вольова сфера, особистісний розвиток).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, виявлення і комплексна діагностика відхилень у розвитку учня з ОМЗ підвищують його шанси на адаптацію і соціалізацію в суспільстві та дають можливість попередити появу повторних відхилень у здоров'ї дітей. Не всі особливі діти в середовищі масової школи зможуть успішно адаптуватися серед здорових однолітків. Для таких дітей потрібен індивідуальний освітній маршрут і поступове включення в групу однолітків за допомогою психолого-педагогічного супроводу. В умовах інклюзивної освіти необхідно формувати у дітей вміння розвивати толерантне ставлення до психічних і фізичних недоліків однолітків, формувати взаємодопомогу та прагнення до співпраці. В учнів з обмеженими можливостями здоров'я необхідно формувати позитивне ставлення до однолітків і адекватну соціальну поведінку. Діагностику як основу психолого-педагогічного супроводу можна при цьому розглядати як одну із самостійних ланок освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні співпраці педагогів з сім'ями, що виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Колупаєва, А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: монографія. Київ : Самміт-Книга, 272 с.

Миронова, С. (2016). *Педагогіка інклюзивної освіти*: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, Кам'ян.-Поділ. нац. університет імені І. Огієнка. 164 с.

Манулова, Л. (2015). Діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Психологічний часопис*. № 2. С. 71-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2015_2_13. (дата звернення 30.08.2020).

Обухівська, А. (2017). *Психологічний супровід інклюзивної освіти*: метод. рек. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 92 с.

Колупаєва, А. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*: монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 152 с.

Діти з особливими потребами: планування та реалізація психолого-педагогічного супроводу. (2018). *Психолог*. № 3-4. С. 76-77

REFERENCES

Kolupaieva, A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects: a monograph: monohrafiia. Kyiv: Sammit-Knyha, 272 s. [in Ukrainian]

Myronova, S. (2016). *Pedahohika inklyuzyvnoi osvity* [Pedagogy of inclusive education]: navch.-metod. posib. Kamianets-Podilskyi, Kamian.-Podil. nats. universytet imeni I. Ohienka. 164 s. [in Ukrainian]

Manulova, L. (2015). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoi osvity. [Children with special educational needs in an inclusive education.] *Psykhologichnyi chasopys*. № 2. S. 71-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2015_2_13. (data zvernennia 30.08.2020). [in Ukrainian]

Obukhivska, A. (2017). *Psykhologichnyi suprovid inklyuzyvnoi osvity* [Psychological support of inclusive education]: metod. rek. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 92 s. [in Ukrainian]

Kolupaieva, A. (2016). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice : monohrafiia. Kyiv: TOV «АТОPOL», 152 s. [in Ukrainian]

Dity z osoblyvymy potrebamy: planuvannia ta realizatsiia psykholoho-pedahohichnoho suprovodu [Children with special needs: planning and implementation of psychological and pedagogical support]. (2018). *Psykhologh*. No 3-4. S. 76 – 77. [in Ukrainian]

DIAGNOSIS AS A BASIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Svitlana Brychok

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Primary Education Pedagogy,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-8508-8395
e-mail: brychok.zd@gmail.com

Yulia Shalivska

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-5435-569X,
e-mail: shalivska81@gmail.com

Abstract. The article deals with the importance of diagnosis as a basis for psychological and pedagogical support of children with disabilities; the content of the concept “psychological and pedagogical support” was outlined, the structural

components, directions and aspects of the development of support at the present stage of development of psychological and pedagogical science are determined.

Diagnosis is substantiated as a necessary condition for careful planning to identify problem areas of child development; the tasks of primary, current and initial diagnostics of children with disabilities were defined. The content of diagnostic, correctional and prognostic blocks of student diagnostics is determined and the levels of development of socially significant functions are described. Considerable attention was paid to the psychological and pedagogical diagnosis of developmental disorders in children. On the basis of the analysis of the program of mental development of the child the program of differential diagnostics of disturbances of mental development of the child was offered.

It was found that psychological and pedagogical diagnostics makes it possible to identify individual psychological and pedagogical features of the schoolchildren; determine the optimal pedagogical route; provide individual support for each schoolchildren; plan corrective measures, develop programs of corrective work; assess the dynamics of development and effectiveness of correctional work; determine the conditions of upbringing and education of the child; to advise the child's parents.

The relevance of teaching children with disabilities and creating a special correctional and developmental environment for them has been proved; the definition of correctional-psychological-pedagogical care is offered and the primacy of diagnostics as the main component of systemic care for a child with disabilities was determined.

Key words: diagnosis, inclusion, children with disabilities, psychological and pedagogical support, correctional, psychological and pedagogical assistance, individual characteristics of the child.

Стаття надійшла до редакції 24. 09. 2020 р.

УДК 371(410)(043,3)

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.324](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.324)

Iryna Budz

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department
of Romano-Germanic Philology,
Academician Stepan Demianchuk
International University of Economics and Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-1127-3568
e-mail: ibudz@ukr.net

PROSPECTS OF THE USE OF GREAT BRITAIN'S EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF GIFTED SCHOOLCHILDREN IN UKRAINE

Abstract. The article researches the state of education of gifted schoolchildren in Ukraine. The analysis of the domestic education system for gifted children has revealed that despite some achievements in this area, Ukraine needs to improve mechanisms that will eliminate shortcomings in educating gifted children and promote the organization of effective education and upbringing of schoolchildren of this category.

It has been found out that at the level of the legislative component, the public interest in the problem of gifted pupils is presented in a number of laws and regulations, and it is recommended to develop and implement a cross-cutting National Curriculum for gifted schoolchildren and quality standards for education that provide effective measures for gifted pupils and students at the local, regional and national levels.

The main directions of gifted education in Ukraine at the level of organizational and institutional component have been defined and recommendations are provided for the purpose of systematic maintenance in teachers' training for work with gifted pupils.

The communicative component of the domestic education system for gifted schoolchildren is primarily represented by the media, which reflect current issues in the field of theory and practice of gifted development. At the level of the communicative component, the following is proposed: creation of a network of specialized periodicals and development of online resources.

Key words: gifted schoolchildren, education of gifted and talented pupils, legislative component, organizational and institutional component, communicative component, recommendations.

Problem statement. The way of the problem solving of the potential talent realization of each individual, the optimal development of human abilities, identifying and supporting talented children and youth is recognized as one of the priority tasks of modern pedagogical science. The modern school is faced with the task of maximum disclosure and development of the potential of each individual, the formation of a man as a subject of social and professional life, preparing him for self-improvement, self-determination and self-realization. The modern Ukrainian school must ensure the

comprehensive development of the individual as the highest value of society on the basis of identifying his talents, abilities, and gifts. That is why, Ukraine has adopted a number of laws and programs that aim at creation of a national network of educational institutions for gifted youth. However, this is only the beginning of a long and hard work of the whole society on the way to the realization of the set tasks.

Research publications analysis. Researchers, teachers-practitioners analyze, create, improve methods of work with gifted and talented pupils, study the activities of educational organizations, research the content of teaching gifted, make and implement program documents, work on improving innovative methods. Directions of education reform in Ukraine, aspects of the essence of the nature of giftedness, theoretical and methodological principles of teaching, educational work with gifted children were considered in scientific research of Ukrainian scientists, namely O. Antonova, A. Bida, O. Kulchytska, L. Lypova, R. Naumenko, S. Terepyschych, L. Prokopiv, J. Rudyk, L. Slobodyniuk, V. Strelnikov, M. Fedorov and others.

The aim of the article is to provide recommendations for the implementation of the positive experience of Great Britain in educating gifted schoolchildren in the domestic educational practice at the level of legislative, organizational and institutional, communicative components.

Presenting the main research material. The experience of Great Britain as the most successful in the field of science and education and highly developed country can be useful in the process of creating favorable learning conditions for gifted schoolchildren who could fully reveal and develop their natural talents (Kholod, 2015, p.119).

Taking into account the drawbacks in the domestic practice of gifted children education (Budz, 2016), practical recommendations have been developed for the implementation of the British experience in Ukrainian educational practice at the legislative, organization and institutional, communicative levels.

The previous analysis shows that the legislative component of the education of gifted children in Ukraine is represented by a number of normative documents that aim at solution of strategic tasks (Budz, 2016). However, educational practice, taking into account the requirements of the time, needs to improve the legal and regulatory framework, which would contribute to the successful development of creative and intellectual potential of the youth of Ukraine.

In this regard, the experience of Great Britain is noteworthy, the multilevel structure of primary and secondary education which allows to identify gifted and talented students gradually, group them according to the provisions of the England's National Program for Gifted and Talented Education (2016), to develop their abilities at each stage, to provide equal opportunities and resources regardless of social status, place of residence, ethnicity and gender.

In Ukraine the National Program for gifted schoolchildren should be cross-cutting: cover all educational stages and be implemented at different levels (local, regional and national).

The development of specific quality standards for education which provide effective measures for gifted pupils and students at classroom, extra classroom, local, regional and national levels is urgent as well.

At the level of organizational and institutional component of education of gifted children in Ukraine, the following shortcomings have been identified: lack of continuity, interdependence and systematization in the activities of government agencies in work with gifted children (public sector); activities of a critically small

number of charitable organizations in the field of gifted development (non-governmental sector) (Budz, 2016).

In this regard, the necessity to create a special unit of the Ministry of Education and Science of Ukraine at the public sector that would work with gifted children on the model of the Department of Education and Training, the UK, has occurred. One of the important tasks of this structure is to solve the problem of identifying gifted children by implementing the following:

- coordination of the activities of all institutions that make up the infrastructure in education of gifted children;

- exclude the directive nature of methods of identification of gifted children (taking into account age and peculiarities of educational subjects);

- granting autonomy to schools in the process of identifying the gifted and talented schoolchildren, taking into account quantitative and qualitative indicators, as well as the achievements of leading scientists and teachers-practitioners;

- introduction of identification methods of this category children popular in the system of education for gifted in Great Britain: identification of gifted by subject teachers; questionnaires; testing; evaluation of children's creative works; nomination of gifted by their peers; information from parents; pupils' discussions; submission of employees of educational public organizations (sports coaches, teachers of local clubs, etc.).

In addition, the activities of the defined structure should be aimed at developing and implementing (along with existing ones) fundamentally new and high-quality programs for gifted children (such as London Gifted and Talented (2016)) etc. The main purpose of the newly created programs is to provide educational support to gifted and talented schoolchildren through strategic approaches: to unite practitioners in societies; funding of local authorities that would be able to support the implementation of new school projects and curricula provided by the newly created structure at the Ministry of Education and Science of Ukraine; establishing business contacts with financially viable structures and the use of marketing companies; wide introduction of innovative technologies in educational practice.

All programs for gifted children must contain online resources, thus providing an opportunity to implement an individual approach to studying.

Curricula for gifted children provide a number of specific opportunities, namely: participation in seminars; constant provision of training courses; cooperation with peers, curators/mentors, division into groups; additional knowledge test; enriching the curriculum with additional resources; lectures by leading experts in certain fields; support courses for gifted children and training for all concerned; learning through online resources with the support of online tutors; online discussion forums.

Among the main requirements for the programs - an individual approach to every gifted and talented pupil (according to the age and needs), as well as individual selection of teachers and educators for them. Therefore, the main task of such programs is the simultaneous realization of the potential of talented and gifted children and the development of the potential of their teachers.

An important component of the system of selection of gifted and talented students is the proper training of teachers. As the analysis of the model of education for gifted and talented students in Great Britain has revealed, the teacher is given a leading place in the educational process in terms of the most effective classroom approach to meeting the educational needs of gifted and talented pupils (Budz, 2018). This approach is implemented through the direct interaction of the pupil and the teacher in

the classroom, which requires teacher professionalism and obliges him to extraordinary responsibility.

Using the positive educational experience of Great Britain, we offer the following components of systematic teacher training to work with gifted children:

to improve existing and create new programs to support teachers (who work with certain categories of gifted) at the national, regional and local levels;

to improve training programs for future teachers by introducing professional disciplines into their content on the problem of giftedness and the introduction of special courses aimed at preparing to work with this category of children;

to create a system of support for gifted youth, which receives primarily pedagogical specialties (on the model of the National Academy for Gifted and Talented Youth (2005)), the Open University, etc.;

in order to improve the qualification of teachers to work with gifted and talented schoolchildren to introduce offline and online training courses (modeled on the program of the Westminster Institute of Education at Oxford Brookes University (2005), Oxford University, created for gifted and talented coordinators);

creation of special online resources that would provide methodological support for teachers on the theory and methods of educating gifted children;

active participation of higher education institutions in the implementation of projects and educational programs for gifted and talented pupils.

It was found that at the local level school plays the main role in the development of gifted schoolchildren. In Great Britain school is central in the education model for gifted and talented pupils. In general, the school system is aimed at the development of each pupil. This is typical for many countries, including Ukraine. Therefore, taking the positive British experience into account, we offer:

a component of state social policy should be mandatory for each school to maintain a register of gifted and talented pupils, which should contain information about the socio-economic level of the pupil's family, gender and origin, which will meet the educational needs of gifted children from low-income families;

to optimize cooperation with parents of gifted schoolchildren and community representatives;

to improve the educational support of gifted schoolchildren through a curriculum that would combine classroom, school and extracurricular activities, which will increase the effectiveness of their education;

to introduce the position of coordinator for education of gifted and talented pupils, the main purpose of which is to work with teachers, parents, peers of potential gifted and talented and objective assessment of intellectual, creative as well as personal qualities of students in this category;

to increase attention to the development of giftedness in schoolchildren with special educational needs, etc.

The communicative component of the gifted education system in our country needs significant changes, as in Ukraine there are only a few periodicals that partially present the research problem. The only exception is the official website of the Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, which provides methodological support for the education and upbringing of gifted children. Therefore, in order to improve the communicative component of the education system for gifted children in Ukraine, we offer:

to create a network of specialized periodicals for teachers-coordinators, for gifted children, as well as for their parents;

to encourage researchers and teachers to cover the problems of education and upbringing of gifted children in the pages of general pedagogical newspapers and magazines;

to develop the Internet resources that would provide comprehensive information from school censuses on effective educational support for gifted and talented children in primary and secondary education, on the specification of identifying gifted and talented pupils, as well as on government education policy, etc.

Conclusion and further research prospects. The analysis of scientific and methodological support for the education of gifted students in Ukraine showed that, despite some achievements in this area, we need to improve mechanisms that would eliminate shortcomings in the domestic practice of education of gifted children and create an appropriate education system for schoolchildren in this category.

Taking into account the drawbacks identified in the domestic practice of education of gifted children, practical recommendations have been developed for the implementation of the British experience in domestic educational practice.

The proposed practical recommendations for the implementation of the British experience at the legislative, organizational and institutional, communicative levels will enrich the domestic theory and practice of education of gifted schoolchildren, which may be the basis for further research in this area. The analysis of domestic educational practice shows that in order to provide proper material and technical support for the education of gifted pupils at different levels (national, regional, local) in Ukraine, it is necessary to increase public funding of the organizational and institutional as well as communicative components of the gifted education system.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Холод, І. (2015). *Педагогічна підтримка обдарованої студентської молоді в університетах Великобританії*. Кандидат педагогічних наук. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини.

Будз, І. (2016) Організаційно-інституційна складова розвитку освіти обдарованих школярів в Україні. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Вип. №2 (16). с. 21 – 28.

England's National Programme for Gifted and Talented Education (2016). URL: http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc. [Дата звернення 15.10. 2020]

London Gifted and Talented. (2016) URL: [http:// www.londongt.org_](http://www.londongt.org_) [Дата звернення 15.10. 2020]

Budz, I. (2018) Teacher's role in the process of identification and classroom approach of gifted and talented education in Great Britain. *Інноватика у вихованні*. Вип.8. с. 144 – 151.

National Academy for Gifted and Talented Youth (2005). URL: <http://www.warwick.ac.uk/gifted>. [Дата звернення 10.10. 2020]

Oxford Brookes University GIT (2005). URL: <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted>. [Дата звернення 10.10. 2020]

REFERENCES

Kholod, I. (2015). *Pedahohichna pidtrymka obdarovanoi studentskoi molodi v universytetakh Velykobrytanii [Pedagogical Support for Gifted Student Youth at Universities of Great Britain]*. Kandydat pedahohichnykh nauk. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Pavla Tychyny. [in Ukrainian]

Budz, I. (2016) Orhanizatsiino-instytutsiina skladova rozvytku osvity obdarovanykh shkoliariv v Ukraini [Organizational and Institutional Component of the Development of Education of Gifted Schoolchildren in Ukraine]. *Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ*. Vyp. #2 (16). s. 21 – 28. [in Ukrainian]

England's National Programme for Gifted and Talented Education (2016). URL: http://www.spangfish.com/mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc. [Data zvernennia 15.10. 2020] [in English]

London Gifted and Talented. (2016) URL: [http:// www.londongt.org](http://www.londongt.org). [Data zvernennia 15.10. 2020] [in English]

Budz, I. (2018) Teacher's role in the process of identification and classroom approach of gifted and talented education in Great Britain. *Innovatyka u vykhovanni*. Vyp.8. c. 144 – 151. [in English]

National Academy for Gifted and Talented Youth (2005). URL: <http://www.warwick.ac.uk/gifted>. [Data zvernennia 10.10. 2020] [in English]

Oxford Brookes University GIT (2005). URL: <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted>. [Data zvernennia 10.10. 2020] [in English]

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ

Ірина Будз

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології

Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. акад. С.

Дем'янчука,

м. Рівне, Україна

ORCID: 0000-0003-1127-3568

e-mail: ibudz@ukr.net

Анотація. У статті схарактеризовано стан освіти обдарованих школярів в Україні. Аналіз вітчизняної системи освіти для обдарованих дітей засвідчив, що незважаючи на певні досягнення в цій галузі, в Україні є потреба удосконалити механізми, які призведуть до усунення недоліків у роботі з обдарованими дітьми та сприятимуть організації ефективного навчання й виховання дітей цієї категорії.

З'ясовано, що на рівні нормативного складника зацікавленість суспільства проблемою обдарованості дітей представлена в низці законодавчих та нормативних документів, та рекомендовано удосконалити законодавчо-нормативну базу з метою досягнення успіху в справі розвитку творчого та інтелектуального потенціалу молодого покоління України; розробити та впровадити наскрізну Національну програму навчання обдарованих школярів та

стандарти якості освіти, які передбачають ефективні заходи для обдарованих учнів і студентів на місцевому, регіональному та національному рівнях.

Визначено основні напрями роботи з обдарованими дітьми в Україні на рівні організаційно-інституційного складника та запропоновано рекомендації з метою забезпечення системності в підготовці вчителів до роботи з обдарованими учнями.

Комунікативний складник вітчизняної системи освіти для обдарованих дітей передусім представлений засобами масової інформації, що відображають актуальні питання в галузі теорії та практики розвитку обдарованості. На рівні комунікативного складника запропоновано: створення мережі спеціалізованих періодичних видань (для учителів-координаторів роботи з обдарованими дітьми, для обдарованих дітей, для їхніх батьків); розвиток інтернет-ресурсів, які б надавали вичерпну інформацію шкільних переписів про ефективне навчальне забезпечення для обдарованих і талановитих дітей та їх ідентифікацію, а також інформували про політику уряду щодо освіти обдарованих і талановитих школярів.

Ключові слова: обдаровані школярі, освіта обдарованих і талановитих школярів, нормативний складник, організаційно-інституційний складник, комунікативний складник, рекомендації.

Стаття надійшла до редакції 09.10. 2020 р.

УДК 378.011.3-057.87:[37.091.313:005.336.2]

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.315](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.315)

Волошина Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ORCID: 0000-0002-9977-7682
e-mail: woloshina5555@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті порушено проблему важливості формування інтерактивної компетентності сучасного вчителя як запоруки ефективності організації освітнього процесу в контексті впровадження концепції Нової української школи. Охарактеризовано особливості організації інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу як спеціально організованого способу багатосторонньої комунікації, що передбачає активність кожного суб'єкта освітнього процесу.

Розкрито специфіка ролі модератора сучасного педагога, важливою професійною якістю якого є здатність долати фрустраційні стани учасників групової роботи, що пов'язані з організацією процесу спілкування та поведінковими реакціями партнерів групової взаємодії. Визначено загальні правила комунікації учасників освітнього процесу.

Акцентовано увагу на значущості комунікативної компетентності вчителя в контексті ефективного застосування інтерактивних технологій в освітньому процесу. Наведено приклади використання технік, які сприяють ефективній організації комунікативного процесу при підготовці майбутнього вчителя: метакомунікативних технік, технік активного слухання, технік аргументації, технік, що регулюють емоційний стан учасників освітнього процесу.

Ключові слова: інтерактивна компетентність сучасного вчителя, інтерактивна взаємодія, інтерактивні технології, модератор.

Постановка проблеми. У Концепції Нової української школи провідне місце відводиться вчителям нової формації, які перебувають в авангарді суспільних та освітніх перетворень успішних, умотивованих, компетентних і які є агентами прогресивних змін.

Сучасний педагог сьогодні постає у ролі фасилітатора, тьютора, коуча, модератора. Здатність педагога організувати освітній процес з вирішення творчих завдань, прояв ініціативи, самостійності є новим професійним орієнтиром у роботі вчителя.

На нашу думку, ефективній взаємодії дітей і дорослих, на відміну від традиційної, сприяє інтерактивна технологія, спеціально організована багатостороння комунікація, яка характеризується активністю кожного суб'єкта освітнього процесу. Саме таке спілкування передбачає не тільки висловлювання

школярів, що само собою є важливим, а й привнесення в освітній процес їхніх знань. Трапляються випадки, коли здобувачі середньої освіти намагаються продемонструвати знання, проте вчителі залишають це на рівні інформації і не припускають змін у структурі обговорення, порушення звичної комунікативної моделі «думка вчителя – доповнення учня». Багатостороння форма комунікації не тільки дозволяє відмовитись від монополії на істину, але є необхідною умовою для конструювання учнем своїх знань. (Волошина, 2014, с. 68). Формування інтерактивної компетентності вчителя є однією з актуальних проблем у підготовці сучасного педагога.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Характеристичі та особливостям впровадження інтерактивних технологій в освітній процес сучасних закладів освіти присвячено багато праць вітчизняних (В. Базильова, Р. Кумишевої, Н. Павленко, І. Пироженко, О. Пометун та ін.) та зарубіжних науковців (Д. Бирн, Х. Браун, Л. ван Лаер, Л. Ілола, Ф. Кліпел). Сучасні науковці досліджують як методичну складову впровадження зазначених технологій в освітній процес, так і ефективність їх застосування.

Мета статті полягає у характеристиці інтерактивної компетентності як запоруки ефективного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективна робота в режимі інтерактивного навчання залежить від кореляції можливостей школярів працювати, а педагогам – володіти інтерактивними технологіями. У процесі проєктування змісту і реалізації інтерактивних методів навчання кожен учитель повинен переконатись, що його професійна діяльність (спосіб мислення, дії, ціннісні установки) відповідають вимогам інтерактивного навчання. Послугуючись власним досвідом, хочемо зазначити, що вчителі, як правило, зосереджуються на змістовій стороні навчальних дисциплін. Для реалізації актуальних потреб сучасного навчання важливо, як зазначає О. Реутова, «сформулювати сумніви і отримати досвід засвоєння протиріч». (Реутова, 2012, с.7)

Інтерактивна компетентність сучасного вчителя – це вміння організувати командну роботу, управляти динамікою розвитку групи, здатність регулювати напружені відношення, керувати дискусією.

Отже, учитель виконує функції модератора. Тому він повинен володіти високим рівнем соціальної та комунікативної компетенції: легко і швидко встановлювати соціальні контакти, враховувати розподіл соціальних ролей в групі, розуміти групову динаміку, керувати процесом міжособистісної взаємодії. Основоположники методу інтерактивного навчання К. Клеберт, Е. Шредер і В. Штрауб порівнюють модератора з акушером, який допомагає групі «народити» правильне рішення, сформулювати свої цілі і завдання, знайти способи втілення в життя прийнятих рішень.

Важливою професійною якістю модератора є здатність долати фрустраційні стани учасників групової роботи, пов'язані з поведінковими реакціями партнерів. Саме тому в групі необхідно дотримуватися певних правил комунікації: використовувати «Я-посилання»; уникати загальних фраз; орієнтуватися на мету; уміти слухати; бути активним; лаконічним; здійснювати конструктивну критику.

Володіння інтерактивними технологіями потребує додаткової підготовки майбутнього вчителя, яка, на наш погляд, складається з таких етапів:

власний досвід: для того, щоб зрозуміти, як організований певний процес і що відбувається з його учасниками, необхідно самому «пережити» цей процес; знайомство з техніками, технологіями та правилами організації інтерактивної взаємодії;

володіння професійними інтерактивними, технічно-ігровими навичками. Брати участь в грі, знати, як проводиться гра, ще не означає, що можеш її проводити. Для цього необхідне практичне відпрацювання, «репетиція» навичок, а також можливість отримати професійний зворотній зв'язок від колег.

На наш погляд, в контексті впровадження інтерактивних технологій важливо говорити про комунікативну компетентність вчителя. І. Зимня визначає комунікативну компетентність як «складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами в спільній діяльності, а також процес, що включає в себе обмін інформацією, формування єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої особистості» (Зимня, 2011, с.141). Комунікативна компетентність не постійна і не універсальна характеристика.

У якості критеріїв комунікативної компетентності О. Матяш виокремлює ефективність та доречність комунікації. Ефективність розуміється як спосіб досягнення бажаної цілі, одержання результату, а доречність науковець пропонує розглядати як організацію комунікативної взаємодії з урахуванням умов, контексту, культурних і моральних норм. Комунікативна компетентність характеризується рівнями розвитку: мінімальним, достатнім, оптимальним, що дозволяє розвивати комунікативні стосунки (Матяш, 2011).

Комунікативна компетентність – ситуативна та конкретна. Базовими, вміннями, які складають комунікативну компетентність, є здатність сфокусувати увагу на змісті діяльності, промові іншої людини; вміння координувати дії.

Необхідно акцентувати увагу на всіх складових процесу комунікації: учасниках цього процесу;

повідомленнях і способах передачі. Кожен з учасників включає в процес комунікації свій «особистий зміст», свою систему координат;

зворотному зв'язку: вербальному і невербальному (реакція на дії іншої людини, що дозволить зрозуміти, як було сприйняте це повідомлення);

середовищі, контексті – просторі комунікації (фізичному контексті, психологічному, соціально-культурному). Контекст є інтерпретаційною рамкою змісту, проявом різних типів стосунків

О. Матяш описує три моделі комунікації, які простежуються в професійному і неформальному спілкуванні:

комунікація як вплив на співрозмовника (метафора – «укол»);

комунікація як взаємодія, що акцентує увагу на двосторонньому процесі впливу (метафора – «теніс»);

комунікація як трансакція, що підкреслює спільну взаємодію, динамічність і активність усіх сторін (метафора – «танець») (Матяш, 2011, с.88).

Аби процес комунікації був ефективним, необхідні спільні зусилля учасників освітнього процесу задля організації діяльності в різних напрямках комунікативного процесу: я говорю; ти слухаєш; ти розумієш; я розумію, що ти мене розумієш.

Ефективній організації комунікативного процесу сприяє використання метакомунікативних технік, технік активного слухання, технік аргументації,

технік, що регулюють емоційний стан учасників комунікації. Розглянемо ці техніки більш детально.

О. Матяш, розкриваючи зміст метакомунікації (комунікації про комунікацію), так описує її координуючі функції:

коментарі до дій іншого «Ти мене не слухаєш!»;

повідомлення про своє сприйняття «Те, що я говорю, важливе для тебе? Все розуміло? Що викликає сумніви, інтерес?»;

координація спільних дій «Давай обговоримо детальніше»;

обговорення стосунків «Що заважає слухати один одного?» (Матяш, 2011, с.108).

Емоційний стан, який виникає в процесі комунікативного процесу, часто обумовлює досягнення його результату. Імпульсивність, емоційність і непослідовність заважають учасникам регулювати свої дії. Емоційна напруга може негативно впливати на процес спілкування. Досягнення ефективності використання технік регуляції емоційного стану можливе лише при дотриманні ввічливості, підборі коректних висловлювань. Наведемо деякі приклади:

відкрите виявлення уваги до партнера «Я розумію...»;

умовна згода (згода з частиною вислову);

озвучення власного стану або ставлення до того, що відбувається: «Мені дуже шкода...», «Мені також не подобається...»;

озвучення стану або ставлення партнера: «Я бачу, що для Вас це неприємно...»;

переорієнтація конфліктної ситуації з теперішнього часу у майбутній «Що ми зможемо зробити?»;

техніка «ввічлива відмова» «На жаль, я не зможу...», «Боюсь, що неможливо...», «Я вимушена сказати «Ні».

Регуляція емоційних станів учасників комунікативного процесу є найважливішою складовою комунікативної компетентності, оскільки потребує від учителя щоденного вдосконалення, звернення до свого внутрішнього світу, глибокої особистісної рефлексії.

Доречним буде приклад роботи зі студентами під час вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності». Необхідно було переглянути відеоролик в [YouTube](#) «Це так схоже на вчительку», де були запропоновані фрази, що порушують етичні норми цієї професії. Студентам потрібно було підібрати інші фрази, зберігаючи зміст висловлювання (табл. 1).

Таблиця 1

Антифрази вчителя та альтернативні варіанти

Неправильно	Правильно
А голову ти вдома не забула?	Будь ласка, будь уважніша(-ий).
Вийди та зайди нормально!	Будь ласка, зайди в клас так, як личить учневі(-иці) школи. Будь ласка, наступного разу заходьте в клас, дотримуючись правил поведінки.
А прізвище я за вас повинна писати?	Шановні, обов'язково підпишіть ваші роботи. Безіменні роботи перевірятись не будуть! Перевірте уважно ще раз, чи підписали ви свою роботу.

Або вийдеш ти, або вийду я.	Петренко, май повагу! Будь ласка, заспокойся! Інакше, я вимушена буду записати тобі зауваження в щоденник.
Розкажи всім, разом посміємось.	Петренко, досить сміятись та ділитись анекдотами. Для цього є перерва. Нині урок, будь ласка, поведь себе відповідно.
У кого два підручника? Дайте цим телепням.	У кого два підручника? Поділіться з вашими однокласниками. Петренко та Сидоренко, наступного разу подбайте про те, щоб хоч один підручник був на столі.
А оцінку теж на двох буду ставити?	Петренко та Сидоренко, я дам вам можливість переписати роботу ще раз, але наступного разу, якщо ви будете списувати один в одного, я поділю оцінку навпіл. Будьте чесними!
Я нічого не знаю, у вас був час вивчити.	На жаль, я не можу вам підказати. Це буде не справедливо стосовно інших. На жаль, зараз підказати вам не можу. Проте після уроку відповім на всі ваші запитання.

Отже, подібні форми роботи дали можливість дійти висновку, що управління комунікативним процесом – це, передусім, вплив словом, яке спрямоване на когнітивну сферу особистості.

О. Сидоренко підкреслює, що відкритий аргументований вплив сприяє розвитку ділових стосунків, формуванню загального понятійного простору, збереженню особистісної цілісності учасників. «Аргументація – це висловлювання і обговорення фактів на користь передбачуваного рішення чи позиції з метою формування або зміни ставлення людини до цього рішення» (Сидоренко, 2011, с.74). Аргумент є добре структурованою фразою, висловом, який побудований за певним законом, тому й впливає на когнітивну складову змісту комунікативного процесу. У процесі аргументації особливо важливою є згода партнерів слухати один одного.

Після роботи зі студентами був сформульований алгоритм конструктивної взаємодії при використанні інтерактивних технологій навчання з такою послідовністю дій:

1. Вислухати партнера до кінця. Погодитися з правом людини мати власну думку.
2. Зрозуміти почуття і стан партнера. Відобразити своє ставлення до того, що відбувається. Досягти зниження емоційного напруження.
3. Поставити уточнюючі відкриті запитання для того, щоб знайти причину протиріччя, заперечення, роздратування (дозвольте мені дізнатись...). Продуктивною є використання техніки «ехо». Необхідно резюмувати висловлювання партнера.
4. Важливо вміти використовувати аргументи, факти, техніки ввічливої відмови.

5. При необхідності доречно запропонувати свій спосіб розв'язання протиріч, новий варіант вирішення проблеми.

6. Необхідно дочекатися згоди партнера, ще раз підсумувати обговорення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, узагальнюючи, варто акцентувати, що інтерактивна компетентність сучасного вчителя – важлива складова загальнопрофесійної компетентності педагога. Вчителю необхідно зосередити увагу на комунікативній складовій освітнього процесу; важливо пам'ятати про такі якості педагога, як відкритість, відвертість, гнучкість як вміння подивитись на ситуацію очима партнера. Саме цьому необхідно приділяти увагу під час навчання в педагогічному закладі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Волошина, О. (2014). Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія, 41, сс. 66–70.

Зимняя, И. (2011). *Осваиваем социальные компетентности* Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2011. 592 с.

Матьяш, О., Казаринова, Н., Зарицкая, Ж. (2011). *Межличностная коммуникация: теория и жизнь*. Санкт-Петербург: Речь, 2011. 560 с.

Реутова, Е. (2012). *Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза*. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012, 58 с.

Сидоренко, Е. (2011). *Тренинг влияния и противостояния влиянию*. Санкт-Петербург: Речь, 256 с.

REFERENCES

Voloshyna, O. (2014) Rol moralnykh vidnosyn mizh uchytel'em i uchniamy v navchalno-vykhovnomu protsesi. [Teachers's and student's moral relations in the education process]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia, No 41, ss. 66–70. [in Ukrainian]

Zimnyaya, I. (2011). *Osvaivaem soczialnye kompetentnosti* [Mastering social competencies]. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2011. 592 s. [in Russian]

Matyash, O., Kazarinova, N., Zariczskaya, Zh. (2011). *Mezhlichnostnaya kommunikacziya: teoriya i zhizn*. [Interpersonal communication: theory and life]. SPb.: Rech', 2011. 560 s. [in Russian]

Reutova, E. (2012). *Primenenie aktivnykh i interaktivnykh metodov obucheniya v obrazovatelnom processe vuza*. [Using of active and interactive teaching methods in the educational process of the university]. *Novosibirsk: Izd-vo NGAU, 2012, 58 s.* [in Russian]

Sidorenko, E. (2011). *Trening vliyaniya i protivostoyaniya vliyaniyu*. [Training of influence and resistance to influence] SPb.: Rech', 256 s. [in Russian]

THE INTERACTIVE COMPETENCE OF A MODERN TEACHER AS A KEY TO EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL PROCESS

Oksana Voloshyna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vocational Education
and management of educational institutions,
Vinnytsa Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine
ORCID: 0000-0002-9977-7682
e-mail: woloshina5555@gmail.com

Abstract. The article deals with the problem of the importance of forming the interactive competence of a modern teacher as a guarantee of the effectiveness of the organization of the educational process in the context of implementing the concept of the New Ukrainian School.

The peculiarities of the organization of interactive interaction of the participants of the educational process as a specially organized method of multilateral communication, which involves the activity of each subject of the educational process, are described.

The specifics of the role of a moderator of a modern teacher are revealed, whose important professional quality is the ability to overcome the frustrating states of group work participants related to the organization of the communication process and behavioral reactions of group interaction partners. The general rules of communication of participants of educational process are defined, namely: to use «I-links»; avoid common phrases; focus on the goal; be able to listen; be active; laconic; carry out constructive criticism.

The significance of the interactive competence of a modern teacher is determined, which we consider as the ability to organize teamwork, manage the development of the group, the ability to regulate tense relations, to manage the discussion. Emphasis is placed on the importance of communicative, perceptual competence of teachers in the context of effective use of interactive technologies in the educational process. Examples of the use of techniques that contribute to the effective organization of the communicative process in the preparation of future teachers: metacommunicative techniques, active listening techniques, argumentation techniques, techniques that regulate the emotional state of participants in the educational process.

Key words: interactive competence of a modern teacher, interactive intercommunion, interactive technologies, moderator.

Стаття надійшла до редакції 05. 10. 2020 р.

УДК 378.1

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.284](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.284)

Глінчук Юлія

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки
Рівненського державного гуманітарного університету,
м.Рівне, Україна

ORCID: 0000-0003-3328-5594

e-mail: yuliyaglinchuk@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ПРАЦЕОХОРОННОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті зосереджено увагу на проблемі втрати здоров'я учнів та вчителів під дією негативних чинників освітнього середовища. Наголошується на стратегічному значенні вирішення означеної проблеми. Зазначається, що ця проблема пов'язана із недоліками формування фахової працездатності майбутніх учителів (як компетентності зі збереження життя, здоров'я та працездатності суб'єктів освітнього процесу) у системі вищої педагогічної освіти, що, зокрема, зумовлено недослідженістю педагогічних умов формування фахової працездатності у студентів педагогічних спеціальностей.

На основі власного досвіду викладання «Охорони праці в галузі» для майбутніх учителів та звернення до поглядів педагогів обґрунтовуються педагогічні умови формування фахової працездатності у студентів педагогічних спеціальностей.

Перша педагогічна умова формування фахової працездатності у студентів педагогічних спеціальностей – професійна зорієнтованість змісту навчання з «Охорони праці в галузі»; друга – формування ціннісного ставлення до фахової працездатності діяльності; третя – активне застосування інноваційних навчальних технологій.

Ключові слова: студенти педагогічних спеціальностей, фахова працездатна компетентність, формування, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Стрімка втрата здоров'я учнями та вчителями внаслідок дії негативних чинників шкільного загальноосвітнього середовища (Міністерство охорони здоров'я, 2017; Зоріна, 2013; Глінчук, 2014) актуалізує проблему формування фахової працездатності компетентності майбутніх учителів як компетентності зі збереження життя, здоров'я та працездатності суб'єктів освітнього процесу. Водночас, варто відзначити, що між здоров'ям учнів та здоров'ям вчителів існує прямо пропорційна залежність.

Вирішення означеної проблеми має стратегічне значення, оскільки майбутнє нації визначається здоров'ям підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукових та методичних джерел засвідчує посилення останнім часом інтересу науковців та практиків до питань підготовки студентів педагогічних спеціальностей до збереження життя, здоров'я та працездатності суб'єктів освітнього процесу.

Питання підготовки майбутніх учителів до збереження здоров'я школярів висвітлюють, зокрема О. Адєєва, Л. Андрющенко, В. Бабич, С. Барашкін, О. Бельорін-Еррера, С. Божедомова, О. Бондаренко, В. Білик, Н. Денисенко, Б. Долинський, О. Дорошенко, П. Джуринський, В. Дручик, В. Єлізаров, Т. Осадченко, О. Ландо, В. Лобачов, І. Патрушева, І. Пичугіна, М. Сентизова, Г. Сулкарнаєва, Н. Тимошенко, О. Філіп'єва та ін.

Питання підготовки майбутніх учителів до збереження професійного здоров'я та довголіття досліджують Л. Андрющенко, Т. Антонова, О. Багнетова, О. Бондаренко, Р. Бікмухаметов, Н. Гончарова, О. Дорошенко, О. Єлізаров, Л. Ковальчук, Є. Кучерган, В. Магін, Г. Мешко, Н. Малярчук, А. Осницький та ін.

Перші спроби професійного спрямування та інноваційного оновлення працезохоронної підготовки студентів педагогічних спеціальностей здійснили Р. Білик, О. Бондаренко, С. Боровська, О. Кобилянський, В. Комаров, Г. Корж, В. Кошкін, Г. Кривошеєва, В. Рацлав, О. Тимошук та ін.

Однак, станом на сьогодні, проблема формування фахової працезохоронної компетентності майбутніх учителів як самостійна не досліджувалась. Зокрема, нерозкритими є педагогічні умови формування фахової працезохоронної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування фахової працезохоронної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обґрунтування педагогічних умов формування фахової працезохоронної компетентності студентів педагогічних спеціальностей базується на основі власного досвіду викладання «Охорони праці в галузі» для майбутніх учителів та зверненні до відповідних поглядів педагогів.

До *першої педагогічної умови* формування фахової працезохоронної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей ми відносимо професійну зорієнтованість змісту навчання з «Охорони праці в галузі», оскільки було встановлено, що масово має місце невідповідність змісту працезохоронного навчання майбутніх учителів специфіці професійної діяльності, зокрема внаслідок автоматичного перенесення змісту навчання із аналогічного курсу для непедагогічних спеціальностей (Глінчук, 2019).

Про те, що саме зміст освіти є системотворчим компонентом навчального процесу, базисом освіченості і культури всього населення, стверджує і О. Савченко (Савченко, 2001).

В. Єфімова вважає, що у вирішенні проблеми здоров'язбереження школярів фундаментальна роль належить змісту навчання студентів педагогічних спеціальностей (Єфімова, 2010).

В. Білик довела, що однією з умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності є конкретизація змісту професійної підготовки з урахуванням специфіки такої діяльності (Білик, 2016).

Розглядаючи принципи удосконалення навчального процесу у ЗВО щодо педагогічного забезпечення підготовки майбутніх учителів до здоров'язберігаючої діяльності, М. Сентизова одним із них називає чітко виражену професійну спрямованість (Сентизова, 2008).

На необхідності професійної спрямованості змісту навчання здобувачів освіти наголошують Ю. Бойчук, В. Краєвський, І. Лернер, О. Мельник, М. Садовий, А. Хуторської та ін.

До *другої педагогічної умови* формування фахової працезахоронної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей ми відносимо формування ціннісного ставлення до фахової працезахоронної діяльності. Таку умову ми виділяємо внаслідок того, що, не дивлячись на гостру актуальність як у гуманістичному, так і у прагматичному контексті, цінність людського життя, здоров'я та працездатності на цей період часу задекларована переважно в документах, а в дійсності загальноосвітнє шкільне середовище здійснює шкодочинний вплив на суб'єктів навчально-виховного процесу. Зокрема, стан збереження життя, здоров'я та працездатності учнів та вчителів не входить до критеріїв оцінювання ефективності навчально-виховного процесу. Тобто, сучасні освітні умови не сприяють ставленню вчителів до здоров'я як до визначальної цінності (Глінчук, 2014).

Такий стан речей є надзвичайно несприятливим у контексті здоров'язбереження, оскільки, як стверджує Н. Шемигон, саме мотив є чинником, який перетворює спрямування особистості в активну діяльність, дає можливість суб'єкту діяльності зіставляти конкретні ситуації із системою цінностей, якими він керується в поведінці. Звідси постає головне завдання – забезпечити під час навчання формування мотивів, які дозволяють особистості не тільки реалізовувати провідні цінності, але й активно включатися у процес засвоєння знань (Шемигон, 2012).

А. Каданер підкреслює, що система ціннісних ставлень особистості детермінує її поведінку протягом усього життєвого шляху (Каданер, 2016).

О. Жулінська слушно зауважує, що особливістю сучасного навчання студентів у вищих навчальних закладах є та обставина, що вузівське ліберальне і творче середовище створює необхідні умови для їх особистісного зростання і формування вищого, автономного рівня системи ціннісних орієнтацій. У студентському віці, вважає дослідниця, найбільш активно відбувається засвоєння, прийняття (неприйняття) цінностей. Студентська молодь психологічно готова і мотиваційно прагне до переоцінки і прийняття нових цінностей (Жулінська, 2011).

Фундаментальну роль ціннісних орієнтацій як першооснови діяльності доводять Б. Ананьев, І. Бех, А. Бугуш, Б. Додонов, І. Зязюн, А. Ільїн, А. Леонтьєв та ін.

До *третьої педагогічної умови* формування фахової працезахоронної компетентності студентів педагогічних спеціальностей ми відносимо активне застосування інноваційних навчальних технологій, оскільки сьогодні, масово спостерігається неефективність методичної системи формування працезахоронної компетентності майбутніх учителів, зумовлена відсутністю або неповним використанням потенціалу новітніх технологій, ефективність яких нині є загальноновизнаною (Глінчук, 2020).

Ця проблема неабияк актуалізується у зв'язку зі зменшенням аудиторного навантаження, переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми, орієнтацією вітчизняної системи освіти на європейський простір, активним впровадженням дистанційного навчання в умовах світової пандемії коронавірусу.

О. Харченко проблему застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів називає однією з найбільш актуальних у системі сучасної професійної підготовки фахівців (Харченко, 2011).

А. Цина вважає, що розвиток сучасної освіти може здійснюватися лише як інноваційний процес шляхом використання нових педагогічних ідей і технологій, які є більш ефективними для сучасних освітніх галузей і заміною застарілих та неефективних педагогічних засобів новими (Цина, 2016).

Л. Бандура переконана, що інноваційні технології навчання у ЗВО не лише активізують і мотивують студентів до навчання, а ще й неодмінно стануть у нагоді в майбутній роботі (Бандура, 2020).

Необхідність широкого впровадження інноваційних технологій у сучасну систему освіти доводять В. Гузєєв, І. Дичківська, В. Завязинський, І. Лернер, П. Підкасистий, І. Підласий, Л. Петухова, Г. Селевко, М. Скаткін та ін.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, ми переконані, що педагогічними умовами формування фахової працезахоронної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей є професійна зорієнтованість змісту навчання з «Охорони праці в галузі», формування ціннісного ставлення до фахової працезахоронної діяльності та активне застосування інноваційних навчальних технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у експериментальній перевірці ефективності означених педагогічних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Міністерство охорони здоров'я (2017). *Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідеміологічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2017 рік*. ДУ «УІСД МОЗ України». Київ. 516 с.

Зоріна, М. (2013). Професійне здоров'я вчителя як важлива складова його діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 33 (86). с. 175–179.

Глінчук, Ю. (2014). Негативні виробничі чинники сучасного загальноосвітнього шкільного середовища. *Нова педагогічна думка*. 4 (80). с. 92–95.

Глінчук, Ю. (2019). Стан та проблеми формування фахової працезахоронної компетентності в студентів педагогічних спеціальностей. *Нова педагогічна думка*. 1 (97). с. 13–16.

Савченко, О. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 7. с.1–4.

Єфімова, В. (2010). Особливості здоров'язбережувальної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 11. с. 38–41.

Білик, В. (2016). *Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі*. Кандидат педагогічних наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Сентизова, М. (2008). *Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности*. Кандидат педагогических наук. Якутский государственный университет имени М.К. Аммосова.

Шемигон, Н. (2012) Сутність мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 36. с. 250-254.

Каданер, О. (2016). Формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх учителів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 1. с. 99–104.

Жулінська, О. (2011). Формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в психолого-педагогічних умовах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 32–33. с. 293–298.

Глінчук Ю. (2020). Професійно-орієнтовані інноваційні педагогічні технології формування працюючої компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 1(95). с. 59–69.

Харченко, О. (2011). Педагогічні умови ефективного застосування інноваційних технологій навчання у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів. *Науковий вісник Донбасу*. 1 (13). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11hoorpmu.pdf>. (дата останнього звернення 20 вересня 2020р.)

Цина, А.Ю. (2016). Концептуальні основи проектування інноваційних педагогічних технологій. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2. с. 16–21.

Бандура, Л. (2020). Педагогічні умови використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО. *Молодь і ринок*. 1/180. с. 180-184.

REFERENCES

Ministerstvo okhorony zdorovia (2017). *Shchorichna dopovid pro stan zdorovia naseleennia, sanitarno-epidemiologichnu sytuatsiiu ta rezultaty diialnosti systemy okhorony zdorovia Ukrainy. 2017 rik [Annual report on the state of health of the population, sanitary and epidemiological situation and the results of the health care system of Ukraine. 2017]*. DU «UISD MOZ Ukrainy». Kyiv. 516 s. [in Ukrainian]

Zorina, M.O. (2013). Profesiine zdorovia vchytelia yak vazhlyva skladova yoho diialnosti [Occupational health of a teacher as an important component of his activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 33 (86). ss. 175–179.[in Ukrainian]

Hlinchuk, Yu. (2014). Nehatyvni vyrobnychi chynnyky suchasnoho zahalnoosvitnoho shkilnoho sere dovshcha [Negative production factors of the modern general school environment]. *Nova pedahohichna dumka*. 4 (80). ss. 92–95. [in Ukrainian]

Hlinchuk, Yu. (2019). Stan ta problemy formuvannia fakhovoi pratseokhoronnoi kompetentnosti v studentiv pedahohichnykh spetsialnosti [The state and problems of formation of professional labor competence in students of pedagogical specialties]. *Nova pedahohichna dumka*. 1 (97). ss. 13–16. [in Ukrainian]

Savchenko, O.Ia. (2001). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Improving the professional training of future primary school teachers]. *Pochatkova shkola*. 7. ss.1–4. [in Ukrainian]

Iefimova, V.M. (2010). Osoblyvosti zdoroviazberezhuvainoi diialnosti vchytelia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v suchasnykh umovakh [Features of health-preserving activity of a teacher of a general educational institution in modern conditions]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 11. ss. 38–41. [In Ukrainian]

Bilyk, V.H. (2016). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zdoroviaformuvainoi diialnosti u pochatkovii shkoli [Formation of readiness of future teachers for health-forming activity in primary school]*. Kandydat pedahohichnykh

nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian]

Sentizova, M.I. (2008). *Pedagogicheskoye obespecheniye podgotovki budushchikh uchiteley k zdorovyeberegayushchey deyatelnosti [Pedagogical support for the preparation of future teachers for health-preserving activities]*. Kandidat pedagogicheskikh nauk. Yakutskiy gosudarstvennyy universitet imeni M.K. Ammosova. [in Russian]

Shemyhon, N.Iu. (2012) *Sutnist motyvatsiino-tsinnisnoho stavlennia studentiv do maibutnoi profesiinoi diialnosti [The essence of motivational and value attitude of students to future professional activity]*. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 36. ss. 250–254. [in Ukrainian]

Kadaner, O.V. (2016). *Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do profesiinoi diialnosti maibutnikh uchyteliv [Formation of a value attitude to the professional activity of future teachers]*. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats*. 1. ss. 99-104. [in Ukrainian]

Zhulinska, O.V. (2011). *Formuvannia tsinnisnykh orientatsii suchasnoi studentskoi molodi v psykholoho-pedahohichnykh umovakh [Formation of value orientations of modern student youth in psychological and pedagogical conditions]*. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 32- 33. ss. 293-298. [in Ukrainian]

Hlinchuk Yu. (2020). *Profesiino-orientovani innovatsiini pedahohichni tekhnologii formuvannia pratseokhoronnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Professionally oriented innovative pedagogical technologies for the formation of labor protection competence of future teachers]*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 1(95). s. 59–69. [in Ukrainian]

Kharchenko, O.O. (2011). *Pedahohichni umovy efektyvnoho zastosuvannia innovatsiinykh tekhnologii navchannia u pryrodnycho-naukovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Pedagogical conditions for the effective use of innovative learning technologies in science training of future teachers]*. *Naukovyi visnyk Donbasu*. 1 (13). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11hoopmu.pdf>. [data ostannoho zvernennia 10 veresnia 2020] [in Ukrainian].

Tsyna, A.Iu. (2016). *Kontseptualni osnovy proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnologii [Conceptual bases of designing of innovative pedagogical technologies]*. *Naukovi zapysky. Serii: pedahohika*. 2. s. 16–21. [in Ukrainian]

Bandura, L. (2020). *Pedahohichni umovy vykorystannia innovatsiinykh tekhnologii v osvitnomu protsesi ZVO [Pedagogical conditions for the use of innovative technologies in the educational process of higher education]*. *Molod i ryнок*. 1/180. s. 180–184. [in Ukrainian]

PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMATION OF PROFESSIONAL LABOR PROTECTION COMPETENCE STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Yuliia Hlinchuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
General Technical Disciplines, Technologies and Public Safety,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3328-5594
e-mail: yuliyaglinchuk@ukr.net

Abstract. Today, the negative factors of the educational environment are the cause of significant loss of health of students and teachers. Moreover, there is a direct relationship between the health of students and the health of teachers.

We believe that one of the main ways to solve this problem is to increase the effectiveness of the formation of professional labor protection competence of students of pedagogical specialties as a competence to preserve the life, health and efficiency of the subjects of the educational process. Solving this problem is of strategic importance, because the future of the nation is determined by the health of the younger generation.

The analysis of scientific and methodological sources shows the recent increase in the interest of scientists and practitioners in improving the preparation of students of pedagogical specialties to preserve the health of the subjects of the educational process. However, the problem of forming professional occupational competence of future teachers is insufficiently studied. In particular, the pedagogical conditions for the formation of professional occupational competence of students of pedagogical specialties are not described.

In this publication, based on their own experience of teaching “Labor protection in the field” for future teachers and appeal to the relevant views of teachers, the pedagogical conditions for the formation of professional occupational competence in students of pedagogical specialties are substantiated.

The first pedagogical condition of formation of professional labor protection competence of students of pedagogical specialties is professional orientation of the maintenance of training on “Labor protection in the field”; the second pedagogical condition is formation of the value relation to professional labor protection activity; the third pedagogical condition is active application of innovative educational technologies.

Key words: students of pedagogical specialties, professional labor protection competence, formation, pedagogical conditions.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2020 р.

УДК 378.015.31-17.022.1

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.305](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.305)

Гринькова Надія

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-5774-8699,
e-mail: nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua

ДО ПРОБЛЕМИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті схарактеризовано зміст та особливості духовно-морального виховання студентів педагогічних закладів вищої освіти, визначені вікові особливості студентської молоді, які необхідно враховувати у процесі організації їхнього духовно-морального становлення. Проведений аналіз сучасних нормативно-правових документів з питань освіти дав змогу констатувати, що важливою складовою особистої готовності до педагогічної діяльності є низка морально-етичних вимог, які висувуються перед майбутніми педагогами. З'ясовано, що у процесі духовно-морального виховання відбувається становлення духовної, емоційної та світоглядної сфер людини на основі засвоєння загальнолюдських та національних морально-етичних цінностей. Визначено, що з цією метою потрібно, насамперед, забезпечити умови для прилучення студентської молоді до культури, традицій, цінностей українського народу. Констатовано, що важлива роль у процесі духовно-морального становлення майбутніх педагогів належить викладачу, який має забезпечити професійне керівництво виховним процесом студента, інтегруючи його з фаховою підготовкою. Виокремлено три рівні організації духовно-морального виховання студентської молоді: мікрорівень, мезорівень та макрорівень. Підкреслено, що важливе значення для духовно-морального виховання студентів відіграє волонтерська діяльність. Зроблено висновок про те, що організація духовно-морального виховання студентської молоді в закладах вищої освіти потребує трансформації та вдосконалення.

Ключові слова: духовність, духовно-моральне виховання, моральні якості, загальнолюдські цінності, ціннісне ставлення, студенти педагогічних закладів вищої освіти.

Постановка проблеми. Духовно-моральна сфера завжди була важливою для українського народу, оскільки є віддзеркаленням його багатовікового досвіду, системи цінностей, менталітету та неповторності. Проблема загострилася у зв'язку зі світовою пандемією, переходом на дистанційне навчання, а відтак, обмеження можливостей прямого впливу на формування духовності, вихованості дітей та молоді. У таких умовах соціальних, політичних та економічних реалій підготовка духовної, морально зрілої молоді набуває особливої актуальності та ваги.

Особливо це стосується майбутніх педагогів, головне призначення яких які покликані сіяти зерна правди, добра і справедливості, а для цього повинні самі

відрізнятися високою моральністю. Як зазначено у сучасних нормативно-правових документах, зокрема таких, як Закон України «Про вищу освіту» (2020), Концепція «Нова українська школа» (2016), Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей» (2018), Концепція «Національного виховання студентської молоді» (2009) важливою складовою особистістю готовності до педагогічної діяльності є не лише освіченість, а й низка морально-етичних вимог: відповідальність, чесність, справедливість, гуманність, толерантність, працелюбність, комунікабельність, прагнення до постійного самовдосконалення.

Василь Олександрович Сухомлинський стверджував: «Головне, – це віра в людину, чутливість до всього хорошого в ній. Висока моральність учителя стає нині найважливішою умовою його педагогічної майстерності... Улюбленим і авторитетним учитель стає не тільки тому, що досконало знає свій предмет, а й тому, що, глибоко люблячи його, поєднує у своєму серці цю любов з любов'ю до людини-дитини» (Сухомлинський, 1977, с.15).

Отже, розгляд проблеми духовно-морального виховання студентської молоді з метою визначення ефективних шляхів його реалізації в умовах закладу вищої освіти є наразі актуальним і необхідним.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проведений аналіз наукових джерел дає підстави для висновку про те, що проблема морального становлення особистості не є новою. Приміром, вона була предметом дослідження педагогів М. Монтесорі, С. Русової, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Своєю чергою, філософські засади і передумови духовно-морального виховання молоді представлені в роботах А. Ахвердова, А. Гусейнова, Н. Бердяєва, Н. Крутова, А. Лопуховської, О. Целікової та інших.

У працях психологів Л. Виготського, Д. Ельконіна, С. Анісімова, І. Беха, Т. Ващенко, В.Гуріна, М. Іванчук, Д. Колесова, Н. Непомнящої, Р. Павелківа, розкрито психологічні механізми та закономірності духовного становлення особистості. Релігійна культура дітей та молоді стала предметом дослідження Л. Гризи, М. Романенко, Ю. Терещенко, Т. Тхоржеховської Л. Шугасвої, які наголошували на необхідності впровадження навчального курсу християнської етики в закладах освіти. А. Бойко, Н. Лавриненко, В. Пащенко, Г. Опилат, Л. Орбан обґрунтували дефініцію понять «релігійна освіта» і «релігійне виховання».

На сучасному етапі розробку проблеми формування духовності здійснили Г. Сагач, І. Зелінченко, О. Омельченко, О. Сухомлинська, Г. Шевченко, Л. Хоружа, О. Целякова та інші.

Отже, деякі аспекти актуалізованої проблеми знайшли висвітлення у різновекторних доробках вчених, однак досі немає системного дослідження організації освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти щодо духовно-морального виховання сучасної студентської молоді.

У контексті вищезазначеного **метою** нашої статті є визначення важливих аспектів духовно-морального виховання студентів – майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим у нашій науковій розвідці є аналіз змісту поняття «духовність», «духовно-моральне виховання». Зокрема, у працях зарубіжних психологів, а саме: Е. Бартона, К. Роджерса, Р. Мейя, А. Швейцара, М. Шелера, К. Юнга духовність розуміється як загальнокультурний феномен, який відображає реальні дії та вчинки людей, що ґрунтуються на їхніх поглядах, переконаннях, світогляді.

Свою чергою, С. Гончаренко у педагогічному словнику дає таке визначення духовності: «індивідуальна вираженість у системі мотивів людини двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби у пізнанні й соціальної потреби жити, діяти «для інших людей»...З категорією «духовність» співвідноситься потреба пізнавати світ, самого себе, смисл і призначення свого життя. Людина є духовною в тій мірі, в якій вона задумується над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності є рівнозначною втраті людяності. Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання» (Гончаренко, 1997).

Як свідчать наукові джерела, трактування поняття «духовність» розглядається у двох аспектах – релігійному та світському. Перше пов'язане з вірою в Бога та дотриманням його заповідей, друге передбачає духовне становлення особистості її власними силами та можливостями. Спільним для обох наукових підходів є переконання в необхідності формування важливих моральних якостей: доброти, милосердя, справедливості, гуманності тощо. Отже, духовність є внутрішнім стрижнем людини, виявом її моральної сутності та рівня сформованості ставлення до навколишньої дійсності на основі загальнолюдських моральних цінностей.

Проаналізувавши дослідження І. Андрощука, Н. Волкової, В. Жуковського, М. Кота, В. Кукушина, В. Омеляненка, А. Кузьмінського, В. Кузя, С. Мельничука, М. Фіцули дав зробити наступне узагальнення терміну «духовно-моральне виховання»: це цілеспрямований і свідомо організований процес морально-емоційного формування особистості, зокрема, її моральних якостей, моральних понять, уявлень, переконань, світогляду, ціннісного ставлення до себе та оточуючого світу, моральної поведінки.

Якщо ж апелювати до аксеологічного підходу, то ефективно організований процес духовно-морального виховання особистості передбачає орієнтацію на цінності, які зможуть задовольняти потреби людини та її особисті запити і можливості у певній соціальній ситуації.

У процесі духовно-морального виховання відбувається становлення духовної, емоційної та світоглядної сфер людини на основі засвоєння загальнолюдських та національних морально-етичних цінностей. На наш погляд, з цією метою потрібно, насамперед, забезпечити умови для прилучення студентської молоді до культури, традицій українського народу, формувати шанобливе ставлення до культурних надбань поколінь, народних цінностей тощо. При цьому дуже важливим є також формування полікультурних міжетнічних відносин, гуманізму, толерантності. Визначені завдання можна зреалізувати шляхом врахування вікових та індивідуальних особливостей студентської молоді, а також побудовою ефективного освітнього духовного середовища в закладі вищої освіти (Бакуменко, 2017).

Навчання в університеті (17-25 років) – це період пізньої юності, або початок зрілості. Він є сенситивним для завершення формування психофізичних та особистісних якостей, набуття навичок виконання різних видів діяльності, здатності самостійно приймати життєво важливі рішення, соціалізуватися в нових сферах суспільного життя тощо. У цьому віці особистість характеризується достатнім рівнем інтелектуального, емоційного, фізичного, соціально-культурного розвитку, активним визначенням життєвої позиції та стратегії тощо.

Зважаючи на вікові особливості студентської молоді, можна стверджувати, що маємо майже сформовану особистість. Тож, якщо хочемо щось змінити, то маємо сприяти процесу самовиховання, самовдосконалення студентів, що забезпечить можливості для формування нових рис характеру, звичок поведінки. З цією метою важливим є пошук ефективних форм, методів та прийомів впливу на студентів у закладі вищої освіти. Висвітлення окремих аспектів цієї проблеми знаходимо у працях В. Андрущенко, Т. Бакуменко, І. Гриценко, В. Лугового, Л. Москальової, І. Сіданича.

Як свідчить аналіз проведеного онлайн-опитування серед студентів другого та четвертого курсу педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету більшість респондентів (78%) розуміють важливість духовного вдосконалення особистості майбутнього вчителя. 62 % від загальної кількості опитаних готові до активних змін власної особистості і хочуть брати участь у заходах духовно-морального змісту, зокрема благодійних акціях, рейдах, просвітницькій діяльності. Отримані кількісні та якісні дані, на нашу думку, пов'язані із функціонуванням студентського волонтерського центру «Від серця до серця», учасники якого, відповідно, дали схвальні відгуки на питання анкети. Лише 38% опитаних студентів факультету документальних комунікацій та менеджменту на запитання анкети: «Чи маєте Ви бажання займатися благодійницькою діяльністю» відповіли схвально. Проаналізувавши відповіді студентів цього ж факультету на одне з перших запитань: «Що Ви розумієте під змістом поняття духовно-морально розвинена особистість», ми дійшли висновку, що більшість студентів (86%) ототожнюють зміст цього поняття із моральними якостями (бути добрим, милосердним, чесним, справедливим тощо), а також пов'язують зі сповіданням певної релігії. Натомість у відповідях не йдеться про конкретні позитивні вчинки і моральну поведінку особистості.

Дослідження проблеми духовно-морального виховання студентської молоді дає підстави зробити висновок про те, що цей процес буде ефективним за умови суб'єктної позиції вихованця, активної його участі в житті університету, навчально-пізнавальних, творчо-пошукових, дослідницьких, благодійних, дозвіллевих та інших заходах. Важлива роль у процесі духовно-морального становлення майбутніх педагогів належить викладачу, який має забезпечити професійне керівництво виховним процесом студента, інтегруючи його з фаховою підготовкою.

Ми умовно виокремили рівні організації духовно-морального виховання студентської молоді: мікрорівень, мезорівень та макрорівень.

На мікрорівні необхідно організувати освітню діяльність студентів, включаючи у зміст навчальних дисциплін проблеми становлення професійно значущих духовно-моральних якостей, системи цінностей та ціннісних орієнтацій, сприяти ознайомленню з цими категоріями та аргументувати їх необхідність. Водночас важливо створювати виховні ситуації, які б сприяли формуванню вмінь робити вибір духовно-моральних цінностей, аби вони співвідносилися з індивідуальними та професійними потребами, а також відповідали національній культурі та ідеалам.

Реалізація мезорівня, насамперед, передбачає створення ефективної та гнучкої системи духовно-морального виховання на рівні університету; при цьому важливо забезпечити процес управління як з боку професорсько-викладацького складу, так і самих студентів. Важливо систематично

реалізувати виховні заходи із залученням студентської молоді всього закладу вищої освіти: проведення марафонів, створення веб-сторінок, радіо та теле інформаційних каналів, відзначення пам'ятних подій, дат, організація зустрічей з видатними людьми, активна участь у благодійній діяльності в університеті та поза ним тощо. Важливе значення у такому процесі відіграє волонтерська діяльність: створення благодійних центрів, клубів, тощо (Гринькова, Стельмашук, Ваколюк, 2020).

На макрорівні, на наш погляд, духовно-моральне виховання студентської молоді необхідно зорганізувати залучивши студентів до заходів, подій, марафонів на державному рівні. Важливу роль у цьому відіграють також молодіжні громадські товариства та організації. До прикладу, Асоціація Гайдів України, Асоціація трудових об'єднань молоді України, асоціація молодіжного співробітництва «Альтернатива-В», громадське об'єднання «Нова Генерація», молодіжна громадська організація Клуб міжнародного співробітництва «Мандри», Всеукраїнська студентська рада, громадська організація «Скаути України», громадська організація «СПОК», молодіжна організація «Сяйво», молодіжна громадська організація «Молодий Рух», молодіжна громадська організація «Молодь третього тисячоліття» тощо.

Зазначимо, що ефективність духовно-морального виховання студентів педагогічних закладів вищої освіти залежить від створення мотиваційної основи, підґрунтя для формування духовності, підготовки та рівня духовної культури самих викладачів, вдало організованої виховної системи закладу вищої освіти на усіх рівнях, ефективне залучення інших соціальних інституцій, установ, культурно-розважальних закладів, засобів масової інформації до становлення морально-розвиненої особистості. Саме це сприятиме підняттю рівня духовності кожної особистості в державі та нації в цілому.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, організація духовно-морального виховання студентської молоді в закладах вищої освіти потребує трансформації та вдосконалення і є системним, послідовним й багатоаспектним процесом. Про це свідчить проведене дослідження, у тому числі онлайн-опитування студентів. Перспективами подальших наукових розвідок є розробка практичних способів реалізації представлених аспектів на рівні закладу вищої освіти: перспективних шляхів вдосконалення виховної системи студентів, а також технології духовно-морального становлення сучасної студентської молоді з урахуванням національного контенту та сучасних суспільних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Міністерство освіти і науки України. (2020). *Закон України «Про вищу освіту»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [Дата останнього звернення 05 жовтня 2020].

Кабінет Міністрів України. (2016). *Концепція «Нова українська школа»*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [Дата останнього звернення 5 жовтня 2019].

Інститут проблем виховання, Інститут модернізації змісту освіти. (2018). *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей*. Київ. 40 с.

Кабінет Міністрів України. (2009). *Концепція національного виховання студентської молоді*. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310 [Дата останнього звернення 5 жовтня 2020].

Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори в 5 т. Т.4: Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором*. Київ: Радянська школа. 640 с.

Гончаренко, С. (1997). В: *Педагогічний словник*. Київ: Либідь, с.370

Бакуменко, Т. Окремі аспекти духовно-морального виховання студентів педагогічних ВНЗ. *Духовність особистості: методологія і практика*. 1, сс. 6–12.

Гринькова, Н., Стельмашук, Ж., Ваколюк, А. (2020). Роль волонтерської діяльності у формуванні особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Інноватика у вихованні*. 11(2), сс. 93–102.

REFERENCES

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Zakon Ukrainyini «Pro vyshchu osvitu»* [A law of Ukraine is «On higher education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [Data ostanoho zvernennia 5 zhovtnia 2020]. [in Ukrainian]

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). *Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola»* [Conception «New Ukrainian school»]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [Data ostanoho zvernennia 5 zhovtnia 2020]. [in Ukrainian]

Institute of problems of education, Institute of modernisation of education. (2018). *Prohrama Nova ukrainska shkola u postupi do tsinnosti*. [Program New Ukrainian school in moving toward values]. Kyiv. [in Ukrainian]

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2006). *Kontsepsiia natsionalnoho vykhovannia studentskoi molodi* [The concept of national education of student youth]. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/ [Data ostanoho zvernennia 5 zhovtnia 2020]. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1977). *Vybrani tvory: Vol. 4* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian]

Honcharenko, S. (1997). *Pedahohichniy slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. s. 370. [in Ukrainian]

Bakumenko, T. (2017). Oкремі aspekty dukhovno-moralnoho vykhovannia studentiv pedahohichnykh VNZ. [Some aspects of spiritual and moral education of students of pedagogical universities]. *Dukhovnist osobystosti: metolohiia i praktyka*. No1. s. 6–12. [in Ukrainian]

Hrynkova, N., Stelmashuk, Zh. & Vakoliuk, A. (2020). Rol volonterskoi diialnosti u formuvanni osobystosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [The role of volunteering in shaping the personality of the future primary school teacher]. *Innovatyka u vykhovanni [Innovation in education]*, 11, s. 93–102. [in Ukrainian]

TO THE PROBLEM OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Nadiia Hrynkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Theory
and Methods of Education,

Rivne State University for the Humanities

ORCID: 0000-0002-5774-8699

e-mail: nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua

Abstract. The article deals with the spiritual and moral education of students of pedagogical institutions of higher education. The age characteristics of student youth, which must be taken into consideration in the process of organizing their spiritual and moral development is identified. The analysis of modern legal documents on education allowed us to conclude that an important component of personal readiness for teaching is a number of moral and ethical requirements for future teachers.

It was found that in the process of spiritual and moral education the formation of spiritual, emotional and ideological spheres of man on the basis of the assimilation of universal and national moral and ethical values takes place. It was determined that for this purpose it is necessary, first of all, to provide conditions for the involvement of student youth in the culture, traditions of the Ukrainian people, to form a respectful attitude to the cultural heritage of generations, national values. It was stated that an important role in the process of spiritual and moral development of future teachers belongs to the teacher, who should provide professional guidance to the educational process of the student, integrating it with professional training. There are three levels of organization of spiritual and moral education of student youth: micro-level, meso-level and macro-level. At the micro level it is necessary to organize the educational activities of students, including in the content of academic disciplines the problems of formation of professionally significant spiritual and moral qualities, value systems and value orientations. The implementation of the meso level involves the creation of an effective and flexible system of spiritual and moral education at the university level. At the macro level, it is necessary to involve students in events, marathons at the state level. Youth societies, associations, and organizations play an important role in this. It is emphasized that volunteering is important for the spiritual and moral education of students. It is concluded that the organization of spiritual and moral education of student youth in higher education institutions needs transformation and improvement.

Key words: spirituality, spiritual and moral education, moral qualities, universal values, values, students of pedagogical universities.

Стаття надійшла до редакції 08. 10. 2020 р.

УДК: 373.5.015.31:37(091)
DOI: [10.35619/iiv.v1i12.320](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.320)

Гудовсек Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-0933-7684
e-mail: oksanagudovsek@gmail.com

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Анотація. У статті розкрито сучасні підходи до естетичного виховання молодших школярів засобами української етнопедагогіки. На основі аналізу наукової та психолого-педагогічної літератури виокремлено педагогів, що досліджували філософські, педагогічні та психологічні аспекти естетичного виховання, питання формування естетичної культури учнів, основи зародження та сутності поняття «українська етнопедагогіка», вплив народної пісні, музика, мистецтва, інших фольклорних жанрів на розвиток особистості. З'ясовано, що українці здавна використовували народну гру як засіб естетичного виховання дітей. Визначено, що сьогодні педагоги-практики адаптують та використовують як інструмент виховного впливу в освітньому процесі початкової школи такі форми роботи як: дитячі фольклорні ігри, твори мистецтва колискові пісні, забавлянки, потішки, скоромовки, лічилки, примовлянки тощо. Встановлено, що крім фольклорних елементів, український народ здавна використовував й інші засоби естетичного виховання: розписні іграшки з глини, з соломки, сухої трави, кори дерева, ниток, шматків тканини та інших природних матеріалів; народні ігри, які поєднували рух, слово, ритм, пісню і містили повчальні та пізнавальні матеріали. Охарактеризовано видання, до яких увійшли найкращі зразки народної ігрової та пісенної творчості для учнів молодшого шкільного віку: «Колядки та шедрівки», «Коліскові пісні та забавлянки», «Український дитячий фольклор», «Дитячі пісні та речитативи», «Дзига» ін. З'ясовано, що у школах рідко використовують такі засоби української етнопедагогіки, як народні дитячі музичні інструменти: дерев'яні тарахкальця, деркачі, вуркала та ложки, шумові, ударні інструменти, дзвіночки, пицалки, дзизкавки, глиняні свищики. Запропоновано використовувати мистецькі тижні, як одну з форм роботи з метою естетичного розвитку особистості засобами етнопедагогіки.

Ключові слова: естетичне виховання, молодші школярі, українська етнопедагогіка, засоби, форми роботи.

Постановка проблеми. У процесі реформування початкової освіти з'являється широкий вибір можливостей, зокрема й у сфері естетичного виховання дітей. Вчителі початкової школи намагаються використовувати новітні методики та технології, які з'являються мало не щодня. Переважно педагоги вважають їх прийнятними, проте дехто й відхиляє, прагнучи обрати лише найкраще для успішного розвитку дітей. Серед такого розмаїття

педагогічних пропозицій складно визначити правильні орієнтири у виховному процесі, а надто молодим педагогам.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукової, психолого-педагогічної літератури свідчить, що філософські аспекти естетичного виховання розглядаються в працях Ю. Афанасьєва, М. Киященка, М. Кагана. Психологічні основи висвітлюються у дослідженнях Л. Божович, Л. Виготського. Питанням формування естетичної культури учнів присвячені роботи З. Гіптерс, І. Зязюна, О. Миронюк, Д. Остапенко. Проблема естетичного виховання знайшла своє відображення у працях Г. Баталіної, В. Бітасва, Л. Масол, В. Фоміна та ін. Деякі питання зародження та сутності поняття «українська етнопедагогіка» розкривали Т. Алексєєнко, О. Будник, В. Кузь, А. Марушкевич, В. Постовий, З. Сергійчук, П. Щербань. Вплив народної пісні, музики, мистецтва, інших фольклорних жанрів на розвиток особистості досліджували К. Ушинський, М. Гоголь, М. Добролюбов та ін.

Мета статті полягає в розкритті сучасних підходів до естетичного виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства значною проблемою є залучення дітей з раннього віку до навчальної, а не до ігрової діяльності, яка може принести більше користі й сприяти більш динамічному та ефективнішому розвитку дитини.

Українці здавна використовували фольклорну гру як засіб естетичного виховання дітей. Сьогодні науковці та педагоги-практики адаптують і використовують дитячі фольклорні ігри, колискові пісні, забавлянки, потішки, скоромовки, лічилки, примовлянки як інструмент виховного впливу в освітньому процесі початкової школи. Цей пласт народної культури став основою для формування самостійного наукового напрямку – української **етнопедагогіки**, здобутки якої успішно використовуються в сучасному естетичному вихованні молодших школярів.

Народна система естетичного виховання є цілісною й містить всебічні компоненти розвитку дитини від самого народження. Крім фольклорних елементів український народ здавна використовував й інші засоби естетичного виховання: розписні іграшки з глини, з соломки, сухої трави, кори дерева, ниток, шматків тканини та інших природних матеріалів; народні ігри, які поєднували рух, слово, ритм, пісню і містили повчальні та пізнавальні матеріали.

Сучасним батькам складно уявити, що значно більше інтересу та зацікавленості може принести іграшка, яку дитина виготовила своїми руками разом з мамою чи татом, а не куплена в магазині. У такому випадку дитина є творцем, а власний витвір завжди буде для неї найдорожчим.

Варто відзначити, що захоплюючим елементом гри з лялькою є колискові пісні та забавлянки, які розвивають у дітей, переусім у дівчаток, естетичні смаки, інстинкт майбутнього батьківства. Слова і мелодії колискових пісень у родині, де збережено зв'язок поколінь, діти дізнаються від мами, бабусі.

У молодшому шкільному віці швидко засвоюється все почуте чи побачене, але смаки дітей ще не сформовані остаточно, тому дуже важливо запропонувати такий пісенний матеріал, який відповідав би естетичним потребам та віковим особливостям дітей.

На противагу сучасній масовій пісенній культурі народні колискові пісні, зокрема їх мелодика та інтонація, можуть швидко заспокоїти та урівноважити дитину. У виконанні самої дитини колискові так само позитивно впливають на

стан її психіки. Таку надзвичайну властивість українських колискових, яку наші пращури відчували інтуїтивно, доведено наукою, про неї знають у всьому світі.

Коліскова дарує дитині перше естетичне враження, починає формувати майбутні естетичні смаки дитини, і не лише музичні.

Програмою нової української школи передбачено використання в освітньо-виховному процесі початкової школи народної пісенної творчості. Проте невміле та несвоєчасне ознайомлення з пісенним фольклором може сформувати у дітей нелюбов до народної пісні, почуття сорому співати українські народні пісні, відразу до них.

Слід пам'ятати, що наші пращури не дозволяли вчити дітей пісень про кохання, доки не настане їх час діувати чи парубкувати. Тоді вже доречно співати про почуття, а не про «сонечко» та «дощик». Тому вчитель користуючись у своїй діяльності надбанням традиційної, перевіреної часом народної педагогіки, має розуміти, що, наприклад, шестирічна дитина не може виконувати пісні про кохання, жартівливі українські пісні про лихого та п'яного чоловіка, сварку в родині. Слухачів, безумовно, тішить такий контраст між змістом пісні та юним віком її виконавця, однак такого робити не варто.

Необхідно відмітити, що, на жаль, якісні твори для повноцінного естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку сьогодні не так широко доступні для загалу. Варто назвати найбільш повні збірки найкращих зразків народної ігрової та пісенної творчості для дітей: «Грайлик» (Грайлик, 2018), «Веснянки» («Веснянки». Експедиційні записи, 2008), «Колядки та щедрівки» (Колядки і щедрівки, 2007), упорядник М. Пилипчак, «Коліскові пісні та забавлянки», «Український дитячий фольклор» (Дитячий фольклор, 1986), «Дитячі пісні та речитативи» (Дитячі пісні та речитативи, 1991), упорядник Г. Довженок. Навчально-методичне видання «Дзига» (Дзига. Українські дитячі й молодечі народні ігри та розваги, 1999), упорядник П. Черемський крім текстів, містить і детальні рекомендації та ґрунтовні поради для педагогів, а також багаторівневу класифікацію ігор, що допоможе адекватно й ефективно використати запропонований у посібнику матеріал. Крім перерахованих видань, є чимало тематичних збірок для дітей з досить цікавими зразками фольклору, що правда, переважно обрядового змісту.

Надзвичайна простота та доступність народних пісень є запорукою зацікавленості дитини. Саме такі твори викликають у них інтерес і захоплення, адже тексти зрозумілі, а мелодика – доступна для виконання. Натомість твори для співу на кілька голосів є занадто складними в молодшому шкільному віці, тому їх розучування може відвернути дитину від музики взагалі. Складні музичні твори варто пропонувати дітям лише для прослуховування.

На жаль, сьогодні в школах дуже рідко використовуються такі засоби української етнопедагогіки, як народні дитячі музичні інструменти, в саме: дерев'яні таракальця, деркачі, вуркала та ложки, шумові, ударні інструменти, дзвіночки, пишалки, дзизкавки, глиняні свищики, окарини, які дають дітям змогу самим увійти у світ музики і дарують їм неймовірну радість. Естетичні почуття дитини значно примножуються, якщо такі інструменти вона виробить власними руками. Наприклад, можна вилпити глиняний свищик у формі пташечки, баранця, коника або ж вареника, розписати або розфарбувати його разом з вчителем або з батьками. Це початковий етап знайомства з традиційними ремеслами, народним образотворчим мистецтвом, світом музики, проте він є надзвичайно важливим для естетичного розвитку молодших

школярів. Можливість доторкнутися до живої музики, а разом і до світу природи, дитині не замінять ані чудова гра на інструментах музичного керівника, ані, найсучасніший програвач.

Сьогодні з метою естетичного виховання засобами української етнопедагогіки працює значна кількість центрів культури, центрів народної творчості, закладів позашкільної освіти та педагогів початкової школи, які з власної ініціативи впроваджують його принципи в освітній процес. Досить позитивним для учнів молодшого шкільного віку є відвідування музеїв та виставок народної творчості, що організовуються в таких закладах. Наприклад, в Національному центрі народної культури «Музей Івана Гончара» зібрано каталог друкованих, аудіо– та відеозібрань з народного мистецтва і фольклору, а також творів з української історії, культури, музичних інструментів, народного живопису, кераміки, скла тощо, які сприяють естетичному розвитку особистості.

Слід пам'ятати, що народне мистецтво – це живий, динамічний процес, відкритий для співтворчості та самовияву. Педагог початкової школи має організовувати освітній процес так, щоб у дітей був вільний простір для творчої діяльності та розвитку на основі перевірених, адекватних до віку та потреб дитини засадах.

Саме використання народних пісень, традицій, обрядів у навчанні, через цілеспрямованість і підпорядкованість цього навчання власним уподобанням молодших школярів – одна з важливих ідей сьогодення.

Зокрема, однією з форм роботи, яку можна застосовувати у закладах освіти з метою естетичного розвитку особистості засобами етнопедагогіки є проведення мистецьких тижнів, в організаціях яких учителі можуть використовувати різні види творчої роботи, спрямованих на розкриття природних здібностей кожного школяра. Щосеместрове проведення таких мистецьких тижнів у початковій школі забезпечуватиме формування в учнів певних знань про народ, красу його побуту, особливості духовної культури, історичні традиції, звичаї, знання про народне мистецтво тощо.

Молодшим школярам можна запропонувати виконання таких завдань:

1 клас. Кожному учневі виготовити альбом «Мій родовід».

2 клас. Зібрати та записати народні приказки та прислів'я (на певну тему). Намалювати до них ілюстрації.

3 клас. Вивчити та організувати проведення народних ігор та розваг, руханок або Body percussion під народні мотиви.

4 клас. Підготувати театралізацію 2-3 народних пісень. Створити «Лепбук» з малюнками і текстами до пісень.

Результати цієї роботи можуть бути відображені у підсумковому огляді: на сайті школи, інших інтернет-ресурсах та в соціальних мережах, де кожний клас, що брав участь у мистецькому тижні, розповів би про свої враження, прозвітував про виконану роботу (наприклад, оформлення сторінки рукописної книги, альбомів з малюнками, експонатів для шкільного музею тощо).

Таку роботу варто продовжувати і в середніх класах, що сприятиме глибокому та свідомому засвоєнню народних звичаїв, традицій, вивченню та дотриманню обрядів, формуванню особистісно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвитку естетичної свідомості, загальнокультурної і художньої компетентності, здатності до самореалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, в умовах розвитку нової української школи зростає роль і значення етнопедагогічних традицій у

естетичному вихованні дітей як засобу для формування духовного світу, почуття прекрасного. Запорукою цього мають стати національно-культурна спадщина, скарби фольклору, народне мистецтво тощо.

Перспективу подальших розвідок у цьому контексті вбачаємо у більш глибокому осмисленні нових форм та методів естетичного виховання молодших школярів засобами української етнопедагогіки у позаурочній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Граїлик* (2018). Пилипчак М. (ред). Київ: [б. в.]. 223 с.
Веснянки. Експедиційні записи (2008) Пилипчак М. (ред). К. 140с.
Колядки і щедрівки : автентичні (2007) Пилипчак М. (ред). К.: Задруга. 128 с.
Дитячий фольклор (1986) Довженок В.Г. (упор.). К.: Дніпро. 304 с.
Дитячі пісні та речитативи (1991) Довженок В.Г., Луганська К.М. (упор.). К.: Наук. Думка. 448с.
Дзига. Українські дитячі й молодечі народні ігри та розваги (1999). Черемський П. (упор.). Харків: Друк. 528 с.

REFERENCES

- Hrailyk* [Hrailyk] (2018). Pylypchak M. (red). Kyiv: [b. v.]. 223 s. [in Ukrainian]
Vesnianky. Ekspedytsiini zapysy [Vesnianky. Expedition records] (2008) Pylypchak M. (red). K. 140s. [in Ukrainian]
Koliadky i shchedrivky : avtentychni [Carols and Christmas carols: authentic] (2007) Pylypchak M. (red). K.: Zadruha. 128 s. [in Ukrainian]
Dytiachyi folklor [Children folklore] (1986) Dovzhenok V.H. (upor.). K.: Dnipro. 304 s. [in Ukrainian]
Dytiachi pisni ta rechytatyvy [Children songs and recitatives] (1991) Dovzhenok V.H., Luhanska K.M. (upor.). K.: Nauk. Dumka. 448 s. [in Ukrainian]
Dzyha. Ukrainski dytiachi y molodechi narodni ihry ta rozvahy [Whirlwind. Ukrainian children's and youth folk games and entertainment] (1999). Cheremskyi P. (upor.). Kharkiv: Druk. 528 s. [in Ukrainian]

MODERN APPROACHES TO AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF ETHNOPEDAGOGY

Oksana Hudovsek

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education Pedagogy,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0002-0933-7684

e-mail: oksanagudovsek@gmail.com

Abstract. The article deals with modern approaches to aesthetic education of junior schoolchildren by means of Ukrainian ethno pedagogy. Based on the analysis of scientific and psychological-pedagogical literature, special attention is given to the teachers who studied philosophical, pedagogical and psychological aspects of aesthetic education, the formation of aesthetic culture of students, the origins and

essence of the concept of “Ukrainian ethnopedagogy”, the influence of folk songs, music, art and other folk genres on personality development.

It turned out that Ukrainians have always used folk games as a means of aesthetic education of children. It is noted that nowadays teachers-practitioners in the educational process of primary school adapt and use as a tool of educational influence such forms of work as: children's folk games, works of art, lullabies, nursery rhymes, patter, counters, sayings etc. It is established that in addition to folklore elements, the Ukrainian people have always used such means of aesthetic education like: painted toys made of clay, straw, dry grass, tree bark, threads, pieces of fabric and other natural materials; folk games that combined movement, word, rhythm, song and contained instructive and cognitive materials.

The editions, which include the best examples of folk games and songs for primary school students: “Carols and Christmas carols”, “Lullabies and entertainments”, “Ukrainian children’s folklore”, “Children's songs and recitatives”, “Whirlwind” and others have been described,

It was found that such means of Ukrainian ethnopedagogy like folk children’s musical instruments included wooden tarakhkaltsya, derkachi, vorkala and spoons, noise, percussion instruments, bells, whistles, dzyzkavky, clay fistulas are seldom used in schools. It is proposed to use art weeks as one of the forms of work for the purpose of aesthetic development of personality by means of ethnopedagogy.

Key words: aesthetic education, junior schoolchildren, Ukrainian ethnopedagogy, means, forms of work.

Стаття надійшла до редакції 10. 10. 2020 р.

УДК 378.041:811.111:004
DOI: [10.35619/iiv.v1i12.288](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.288)

Дмітренко Наталя

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
ORCID: 0000-0002-3556-0003
e-mail: nataliadmitrenko0302@gmail.com

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі експериментальної перевірки ефективності методики автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики. У статті описані етапи експериментального навчання, а саме: підготовчий етап, етап реалізації та результативний етап; визначенні мета, завдання та гіпотеза експериментального навчання; сформульовані варійована і неварійовані умови експериментального навчання. Варійованою умовою експериментального навчання є послідовність етапів у процесі застосування двох експліцитних моделей навчання стратегій на основі інструкцій «зверху-вниз» і «знизу-вверх» в розробленій методичній системі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики. Порівняльний аналіз отриманих результатів свідчать про наявний приріст у всіх експериментальних групах, що підтверджує припущення про доцільність комбінування двох варіантів експліцитних моделей на основі інструкцій «зверху-вниз» і «знизу-вверх». Аналіз результатів післяекспериментального зрізу засвідчує сформованість професійно орієнтованої англomовної комунікативної компетентності на рівні володіння мовою B2, а також суттєвий приріст у знаннях, навичках і вміннях учасників експериментального навчання щодо рівня компетентності в автономному навчанні й рівня володіння стратегіями вивчення іноземної мови, що підтверджує робочу гіпотезу експериментального навчання, а, отже, й ефективність розробленої методики автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.

Ключові слова: автономне навчання, професійно орієнтоване англomовне спілкування, майбутні вчителі математики, експериментальне навчання, варійована умова.

Постановка проблеми. Проблема реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики постала на теренах української науки у зв'язку з необхідністю підготовки нової генерації педагогів, які будуть вільно володіти не лише професійно орієнтованим спілкуванням, а й активно здійснювати іншомовну міжкультурну комунікацію. Автономне навчання створює платформу для

ефективної організації і планування навчального процесу та є дидактичною моделлю, у якій створюються необхідні умови для формування автономії студента. Це сприятиме ефективнішому навчанню професійно орієнтованого англомовного спілкування, оскільки автономне навчання мотивує і стимулює студентів до активної, свідомої навчальної діяльності, посилює їхню ініціативність і відповідальність. Розроблена авторська методика автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики потребує експериментальної перевірки, ефективність якої сприятиме поширенню реалізації автономного навчання в закладах вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Методичний експеримент як спосіб з'ясування ефективності педагогічних прийомів через їхнє порівняння, виявлення сильних і слабких сторін різних методичних систем і критеріїв оцінки знань є одним із факторів розвитку методики навчання іноземних мов (Акопова, & Пшегусова, 2012). Дослідження П. Гурвича, М. Ляховицького, М. Скаткіна, Е. Штульмана ґрунтуються на переконанні, що стан будь-якої науки залежить від рівня розробленості теоретичних положень, а також від точності результатів проведених експериментальних досліджень. Експеримент забезпечує можливість доведення або спростування наукових припущень, виявлення нових, раніше невідомих явищ і процесів, вивчення й оцінювання не тільки тих, які вже існують, але й тих, які можуть і повинні існувати (Проскурина, 2015, с. 454). Водночас, на думку Е. Штульмана, експеримент дає змогу встановлювати причинно-наслідкові закономірності розумової праці тих, хто навчається, методики викладання іноземних мов, організації навчально-виховного процесу (Штульман, 1976, с. 56).

Мета статті – описати і проаналізувати результати експериментальної перевірки ефективності автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішної організації експериментального навчання майбутніх учителів математики автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування на основі розробленої методичної системи необхідним є повне володіння матеріалом, що досліджується, а також виділення етапів експериментального автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: підготовчий етап; етап реалізації (здійснення експериментального навчання); результативний етап (аналіз та інтерпретація результатів).

Кожен із цих етапів експериментального навчання має свою організаційну і змістову специфіку й потребує характеристики роботи, яка була проведена на кожному з етапів.

У період *підготовчого етапу* було здійснено прогнозування і планування процесу всього експериментального навчання: визначено мету й завдання, сформульовано гіпотезу, сформовано експериментальні групи, визначено зміст експериментального навчання, виділено критерії оцінювання, методи статистичного опрацювання результатів експериментального навчання, проведення діагностичного анкетування.

У 2015-16 н.р. з метою виявлення стану розробленості проблеми автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики було проведено діагностичне анкетування

студентів-першокурсників математичних спеціальностей чотирьох українських педагогічних університетів. Результати проведеного анкетування, що засвідчили невисокий рівень обізнаності й володіння навчальною автономією в цілому та навчальними стратегіями зокрема, стали поштовхом до розробки методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики, яка враховувала б сучасні положення методичної науки й передбачала б використання сучасних технологій навчання.

Метою експериментального дослідження є перевірка ефективності методики автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики. Для реалізації поставленої мети визначено перелік *завдань*, які потребують розв'язання у процесі експериментального навчання, а саме: організувати проведення експериментального навчання й підготувати навчальні матеріали для його проведення; здійснити діагностичне опитування майбутніх учителів математики та їхніх викладачів з метою визначення рівня обізнаності щодо питання автономного навчання; провести вхідний зріз для визначення наявного рівня навчальних досягнень сформованої професійно орієнтованої англomовної мовленнєвої компетентності, а також рівнів компетентності в автономному навчанні й володінні стратегіями вивчення мови до початку експериментального навчання; здійснити експериментальне навчання відповідно до запропонованої методики автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування; провести вихідний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості компетентності в автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики в кінці експериментального навчання; перевірити достовірність отриманих даних за допомогою методів математичної статистики; проаналізувати та порівняти результати вхідного й вихідного зрізів; сформулювати висновки щодо ефективності запропонованої методики автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування та надати рекомендації з впровадження розробленої методики.

У якості *гіпотези* висунено припущення про те, що високий рівень сформованості компетентності в автономному професійно орієнтованому англomовному спілкуванні майбутніх учителів математики буде досягнуто, якщо здійснювати:

1) підготовку студентів до формування компетентності в автономному навчанні, яка охоплює: *діагностику* студентів на визначення рівня компетентності в автономному навчанні, рівня володіння стратегіями навчання у вивченні мови, індивідуального навчального стилю, мотивації, рівня володіння англomовною мовленнєвою компетентністю; *корекцію* й розвиток умінь англomовної навчальної діяльності та розширення спектру навчальних стратегій; *самостійність* студентів, виражену у визначенні цілей і завдань курсу самим студентом, у виборі стратегій і прийомів, яким він надає перевагу; *виховання* у студентів почуття відповідальності, здатності до самооцінки й самоконтролю, формування вмінь організувати свою роботу у процесі навчання в цілому;

2) забезпечення педагогічного супроводу, який передбачає *суб'єкт-суб'єктну взаємодію* викладача і студента, спрямовану на досягнення навчальних цілей, і дає змогу студентам оволодіти конкретними знаннями, навичками і умінями, підвищити рівень автономності й усвідомити смисл і значення виконуваних навчальних дій;

3) створення ефективного *навчального професійно орієнтованого середовища*, яке сприяє самовизначенню, самореалізації й саморозвитку студентів; містить матеріальне, методичне, технічне забезпечення організації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

До *неварійованих умов* експериментального навчання віднесено:

склад учасників експериментального навчання (кількість груп і студентів у групах): ЕГ1 (14 осіб), ЕГ2 (15 осіб), ЕГ3 (14 осіб), ЕГ4 (15 осіб);

об'єкти контролю, критерії оцінювання відповідей студентів, зміст перед- і післяекспериментальних зрізів;

вихідний рівень сформованості компетентності в автономному професійно орієнтованому англомовному спілкуванні;

реалізацію експериментального навчання в усіх групах тим самим викладачем, який є автором методики;

кількість годин на практичні аудиторні заняття та самостійну роботу студентів (загальна кількість – 330 годин);

тривалість експериментального навчання – 1–4 семестри;

однаковий навчальний матеріал для формування компетентності в автономному професійно орієнтованому англомовному спілкуванні майбутніх учителів математики.

Варійованою умовою експериментального навчання є послідовність етапів у процесі застосування двох експліцитних моделей навчання стратегій на основі інструкцій «зверху-вниз» і «знизу-вверх» в розробленій методичній системі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

Порівнюючи модель «зверху-вниз» із моделлю «знизу-вверх», зазначимо, що обидві моделі походять із конструктивістських і соціокультурних теорій навчання. Мініміалізм моделі «зверху-вниз» дає змогу викладачам застосовувати її без особливої підготовки через її просте імплементавання. Викладачі, які не обізнані зі стратегічними інструкціями, вважають корисними й доречними її прості і зрозумілі інструкції, водночас, модель не забезпечує таким викладачам упевненості у правильному використанні стратегічних інструкцій під час роботи зі студентами. Натомість модель «знизу-вверх» не вимагає теоретичної підготовки викладача в саморегулюванні й навчанні стратегій, але потребує практичного досвіду і гнучкості в контекстуалізації, а також індивідуального підходу до виконання кожного завдання й налаштування інструментування необхідних фонових знань відповідно до можливостей і рівня знань студентів групи.

Було визначено, що в умовах експериментального навчання групи ЕГ1 і ЕГ2 навчатимуться за моделлю «зверху-вниз» (варіант 1), а групи ЕГ3 і ЕГ4 за моделлю «знизу-вверх» (варіант 2).

Методичний експеримент був проведений у 2016–2019 роках у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Експериментальне навчання здійснювалося без спеціального відбору студентів, у стандартних умовах звичайного навчального процесу в підгрупах з 14–15 студентів спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика), 111 (Математика) протягом чотирьох семестрів вивчення дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)». У процесі експериментального навчання всі студенти експериментальних груп працювали за одними

навчальними матеріалами, зрізи знань усіх студентів були оцінені за однаковими критеріями.

Отже, відповідно до класифікації П. Гурвича, експериментальне навчання визначено як *природне* (реалізоване у звичних для студентів умовах), *відкрите* (не заперечувало можливість певних змін під час проведення експерименту), *вертикально-горизонтальне*, де по вертикалі здійснено порівняння рівня сформованості компетентності в автономному професійно орієнтованому англомовному спілкуванні до та після експерименту, а по горизонталі – ефективності реалізації застосованих експліцитних моделей навчання стратегій на основі інструкцій «зверху-вниз» та «знизу-вверх» (Гурвич, 1980, с. 39).

Метою *етапу реалізації* експериментального дослідження була передбачена актуалізація ідей, закладених у гіпотезі й перенесених на підготовлені матеріали експерименту.

На основі підрахунку середніх показників кількості балів передекспериментального, проміжного й післяекспериментального зрізів за видами мовленнєвої діяльності в чотирьох ЕГ, було обчислено середні коефіцієнти навченості за формулою В. Беспалька в чотирьох ЕГ:

$$K=Q:N, (1)$$

де Q – кількість отриманих балів, а N – максимально можлива кількість балів.

Рівень навченості вважається задовільним, якщо отримані середні показники не нижчі достатнього рівня навченості 0,7 (Беспалько, 1968, с. 52). Середні коефіцієнти навченості передекспериментального, проміжного й післяекспериментального зрізів наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні навченості експериментальних груп

Експериментальна група	Коефіцієнт навченості		
	Передекспериментальний зріз	Проміжний зріз	Післяекспериментальний зріз
ЕГ1	0,72	0,78	0,80
ЕГ2	0,70	0,75	0,83
ЕГ3	0,71	0,77	0,80
ЕГ4	0,71	0,75	0,82

Порівняльні результати (приріст) передекспериментального, проміжного й післяекспериментального зрізів по всіх експериментальних групах наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні результати (приріст) по ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4

Експериментальна група	Приріст 1 (передекспериментальний – проміжний зрізи)	Приріст 2 (проміжний зріз – післяекспериментальний зріз)	Загальний приріст коефіцієнту навченості
ЕГ1	0,06	0,02	0,08
ЕГ2	0,05	0,08	0,13
ЕГ3	0,06	0,03	0,09
ЕГ4	0,04	0,07	0,11

Порівняльні результати свідчать про наявний приріст у всіх експериментальних групах, однак найбільший показник виявлено в ЕГ2 (0,13), а найменший – в ЕГ1 (0,08). Це підтверджує наше припущення про доцільність комбінування двох варіантів експліцитних моделей на основі інструкцій «зверху-вниз» і «знизу-вверх». Найкращі показники виявлено в ЕГ2, у якій на початковому етапі навчання було застосовано варіант «зверху-вниз» з поступовим переходом до варіанту «знизу-вверх» на просунутому етапі навчання.

Достовірність отриманих даних було перевірено за допомогою багатофункціонального статистичного критерію – кутового перетворення Фішера (φ^*), який застосовується для порівняння двох вибірок за частотою наявності ефекту шляхом переведення відсоткових часток величин центрального кута (Сидоренко, 2004, с. 158).

Саме з такою метою визначено відсоткові частки студентів, у яких спостерігається й не спостерігається ефект («є ефект» / «немає ефекту»), і сформульовано нульову (H_0) й альтернативну (H_1) статистичні гіпотези для кожної ЕГ за допомогою порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізів у кожній експериментальній групі та формулювання статистичних гіпотез – про відсутність відмінностей (H_0) та про наявність відмінностей (H_1).

Емпіричне значення φ^* підраховано за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (2)$$

На основі порівняння емпіричного значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ із критичним $\varphi^*_{\text{кр}}$ побудовано «вісь значущості» на підтвердження достовірності однієї з висунутих статистичних гіпотез.

Аналіз результатів експериментального навчання засвідчує ефективність двох варіантів експліцитних моделей оволодіння навчальними стратегіями на основі інструкцій. Водночас, комбінування моделей, яке застосовувалося для ЕГ2, а саме використання на початковому етапі моделі «зверху-вниз» і перехід до використання моделі «знизу-вверх» на просунутому етапі, забезпечило отримання найкращих результатів в ЕГ2. Заміна моделі «знизу-вверх» на модель «зверху-вниз» в ЕГ4 також сприяла досягненню кращого результату, ніж в ЕГ1 і ЕГ3, у яких студенти навчалися за сталими моделями протягом двох етапів навчання.

Як підсумок, комбінування експліцитних моделей вивчення англійської мови на основі інструкцій «зверху-вниз» і «знизу-вверх» сприяє ефективнішому засвоєнню й розширенню тематики навчальних і комунікативних стратегій вивчення англійської мови. Ефективність варіанту поступового переходу від моделі «зверху-вниз» до моделі «знизу-вверх» в ЕГ2 пояснюється тим, що низький рівень володіння стратегіями, який продемонстрували студенти першого курсу на передекспериментальному зрізі, значно підвищився після регулярного застосування моделі «зверху-вниз», яка передбачає активну участь викладача в моделюванні, поясненні, заохочуванні й оцінюванні запропонованої стратегії, що сприяє розширенню знань, навичок і вмінь користування стратегіями та урізноманітнює їх зміст, але водночас стримує розвиток студентської автономії у прийнятті рішень щодо власного навчання. Перехід до моделі «знизу-вверх» на просунутому етапі, коли рівень володіння стратегіями вивчення англійської мови у студентів зріс до середнього, сприяє зростанню

рівня автономного навчання, оскільки модель «знизу-вверх» передбачає самостійність студента в аналізі навчальної ситуації, виборі навчальної або комунікативної стратегії, самооцінюванні, але з підтримкою викладача в аналізі результатів, зворотного зв'язку, корегуванні.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз результатів післяекспериментального зрізу демонструє сформованість професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності на рівні володіння мовою B2, а також суттєвий приріст у знаннях, навичках і вміннях учасників експериментального навчання щодо рівня компетентності в автономному навчанні й рівня володіння стратегіями вивчення іноземної мови, що підтверджує робочу гіпотезу експериментального навчання, а, отже, й ефективність розробленої методики автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Акопова, А. & Пшегусова, Г. (2012). *Обучение иностранному языку в магистратуре*. Ростов-на-Дону.

Проскурина, Г. (2015). Организация экспериментального обучения иноязычной устной деловой аргументированной речи. *Вестник ИрГТУ*, 5, 453–457.

Штульман, Э. (1976). *Методический эксперимент в системе методов исследования*. Воронеж: Издательство Воронежского университета.

Гурвич, П. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир: Владимирский государственный педагогический институт имени П. И. Лебедева-Полянского.

Беспалько, В. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, 4, 52–69.

Сидоренко, Е. (2004). *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург: ООО «Речь».

REFERENCES

Akopova. A. S.. & Pshergusova. G. S. (2012). *Obuchenije inostrannomu yazyku v magistrature*. [Foreign language teaching in the magistracy]. Rostov-na-Donu. [in Russian]

Proskurina. G. (2015). Organizatsiya ekperimentalnogo obucheniya inoyazychnoy ustnoy delovoy argumentirovannoy rechi. [Organization of experimental teaching of foreign language oral business reasoned speech]. *Vestnik IrGTU*. 5. 453–457. [in Russian]

Shtulman. E. (1976). *Metodicheskiy eksperiment v sisteme metodov issledovaniya* [Methodical experiment in the system of research methods]. Voronezh: Izdatelstvo Voronezhskogo universiteta. [in Russian]

Gurvich. P. (1980). *Teoriya i praktika eksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Theory and practice of experiment in the methodology of teaching foreign languages]. Vladimir: Vladimirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut imeni P. I. Lebedeva-Polyanskogo. [in Russian]

Bespalko. V. (1968). *Opyt razrabotki i ispolzovaniya kriteriyev kachestva usvoyeniya znaniy* [Experience in developing and using criteria for the quality of knowledge assimilation]. *Sovetskaya pedagogika*. 4. 52–69. [in Russian]

Sidorenko, E. (2004). *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. Sankt-Peterburg: OOO "Rech".[in Russian]

**EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE METHODOLOGY OF
AUTONOMOUS LEARNING OF PROFESSION ORIENTED ENGLISH
COMMUNICATION OF PROSPECTIVE TEACHERS OF MATHEMATICS**

Natalia Dmitrenko

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Foreign Language Teaching Methods,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,

Vinnitsia, Ukraine

ORCID: 0000-0002-3556-0003

e-mail: nataliadmitrenko0302@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the problem of experimental verification of the effectiveness of the methodology of autonomous learning of profession oriented English communication of prospective teachers of mathematics. The article describes the stages of experimental training, namely: the preparatory stage, the implementation stage and the effective stage. The purpose, objectives and hypothesis of experimental learning are determined. The variable and non-varied conditions of experimental training are presented. The variable condition of experimental training is distinguished as a sequence of stages in the process of applying of two explicit models of learning strategies based on instructions «top-down» and «bottom-up» in the developed methodological system of autonomous learning of professional oriented English communication of prospective teachers of mathematics. Comparative analysis of the obtained results indicates the raising levels in all experimental groups, which confirms the assumption of the feasibility of combination of the two variants of explicit models based on the instructions «top-down» and «bottom-up» ones. Analysis of the results of the post-experimental section shows the formation of professional oriented English communicative competence at the B2 level of language proficiency, as well as a significant increase in knowledge, skills and abilities of participants of experimental training and their levels of autonomous learning competence and learning strategies acquisition. Thus, the results confirm the effectiveness of the developed methodology of autonomous learning of professional oriented English communication of prospective teachers of mathematics. The developed methodology can be recommended for implementing into educational process of higher educational establishments.

Key words: autonomous learning, professional oriented English communication, prospective teachers of mathematics, experimental learning, variable condition.

Стаття надійшла до редакції 11. 09. 2020 р.

УДК 37.091.4Сух:165.74:82

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.292](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.292)

Козир Маргарита

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та історії педагогіки
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0001-8402-2589
e-mail: m.kozyr@kubg.edu.ua

Мелашенко Аліна

студентка 6 курсу
спеціальності «Дошкільна освіта»
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0001-5120-428X
e-mail: a.melasenko@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО- ЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. У статті авторами теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування морально-етичних понять у дітей старшого дошкільного віку на матеріалі казок В.О. Сухомлинського; охарактеризовано морально-етичне виховання дошкільників як складний і довготривалий процес, що охоплює весь період дитинства і продовжується у дорослому житті та розглядається в його кінцевому результаті як сформованість морально-етичної вихованості. Державними документами про освіту визначено, що провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян, збагачення їхнього культурного потенціалу, що ґрунтується на культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. На основі проведеного дослідження сформульовано й розглянуто протиріччя, що виникли між: необхідністю формування всебічно розвиненої й морально вихованої особистості, яка відображає ментальність українського народу, та реальним рівнем сформованості морально-етичної вихованості дітей дошкільного віку; нагальною потребою вдосконалення змісту, форм і методів морально-етичного виховання в ЗДО і відсутністю цілісного дослідження, присвяченого формуванню морально-етичної вихованості дошкільників засобами казок В. О. Сухомлинського; потребою в інтеграції виховних можливостей педагогів і батьків з морально-етичного виховання дошкільників.

Ключові слова: бесіда, діалог, дошкільний вік, казка, міркування, морально-етичні поняття, педагогічні умови, формування, цінності.

Постановка проблеми. Відповідно до державних документів (Закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про охорону дитинства» (2001), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.» (2002), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2012)) провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян, збагачення їхнього культурного потенціалу, що ґрунтується на культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традицій і духовності; оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. Отже, морально-етичне виховання дошкільників є досить складним і довготривалим процесом, який охоплює весь період дитинства і продовжується в дорослому житті та розглядається в його кінцевому результаті як сформованість морально-етичної вихованості. (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012)

Останнім часом казки зникають із життя наших дітей. Не всі вихователі виявляють ініціативу, послуговуючись переважно тими казками, що вміщені в програмі, батьки не розповідають їм (дітям) казкових історій перед сном. Навіть дитяче телебачення не тішить оповідками про хороброго зайчика і хитру лисичку, а пропонує мультфільми про жорстокі бійки та страшних чудовиськ. Казки здебільшого використовуються з метою загального розвитку дітей, розширення світогляду, вдосконалення навиків читання та розуміння змісту прочитаного. Відсутня системність, цілеспрямованість у роботі з казками, недостатньо використовуються емоційно забарвлені прийоми навчання та виховання, відсутнє емоційне педагогічне стимулювання дітей, прагнення з'ясувати емоційний світ казки в переживаннях персонажів, характеристику їх почуттів.

У фольклористиці існує декілька концепцій (шкіл) щодо утворення та походження казок. Це, зокрема, теорія самозародження казкових сюжетів (антропологічна), міфологічна теорія, теорія літературних запозичень, історико-географічна теорія (Бех, 2003, с.58).

Ми вважаємо, що казка – це своєрідний сплав реальності й уяви, життєвого досвіду і мрії народу, яка містить правду, але вона (правда) органічно поєднується з художніми формами вигадкування. У народних казках немає відкрито і конкретно проголошених моральних норм, теоретично осмислених принципів. Не даючи визначень понять «добро» і «зло», казка представляє їх у предметно-образній, художній формі. Про ці поняття можна скласти враження на основі поведінки персонажів, змісту ситуацій та вчинків, рис характеру героїв. Ця властивість казки є тим методологічним ключем, котрий допомагає вибрати правильний напрям морального аналізу твору. Їх ідейний зміст відтворює уявлення в художніх образах різних типів взаємовідносин між людьми (Бех, 2012, с.20).

Казки з морально-етичною основою сприяють виробленню у дітей розуміння людських характерів, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке «добро» і що таке «погано». Переслідуючи соціальне зло, долаючи життєві перешкоди, розвінчуючи сили, спрямовані проти добра та справедливості, казки кличуть до якісного видозмінення світу з допомогою людяності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз праць учених засвідчив, що натепер до цього часу досліджено такі питання морально-етичного виховання:

психологічні механізми становлення й розвитку моральних почуттів, уявлень, суджень, переконань і поведінки (К. Абульханова-Славська, С. Анісімов, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Карпова, О. Кононко, Г. Кошелева, В. Малахов, Ж. Піаже, Т. Репіна, Є. Субботський та інші); специфіка й закономірності морального розвитку дошкільника (Ю. Аркін, Р. Ібрагімова, Є. Субботський, С. Якобсон); педагогічні умови й засоби формування моральних норм у дітей (А. Виноградова, І. Княжева, Т. Маркова, Л. Стрелкова); моральної свідомості (Л. Артемова, І. Бех, Л. Божович, Р. Буре, Л. Виготський, В. Зеньковський, В. Нечасва, Ж. Піаже, С. Рубінштейн тощо).

Особливу увагу привертають сучасні праці науковців, у яких досліджено: формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дошкільників (А. Богуш, О. Монке); виховання колективних взаємин дітей (О. Булатова, В. Нечасва), гуманних взаємин старших дошкільників і першокласників (А. Гончаренко, С. Литвиненко), моральної поведінки в дошкільників (Т. Колесіна, Г. Савицька, Т. Фасолько, М. Федорова); педагогічний вплив на становлення морального вибору дошкільників (О. Кошелівська), роль емоцій у моральному становленні особистості (Л. Подоляк), виховання милосердя в старших дошкільників (І. Княжева).

Вивчення сучасних дисертацій засвідчило, що різні жанри фольклору вчені застосовували з метою морально-етичного виховання: формування соціально-етичних норм поведінки дітей засобами етноетикету (Н. Григор'єва), виховання моральних почуттів дітей засобами казок народів світу (С. Бакуліна), використання прислів'їв і приказок у вихованні гостинності дітей старшого дошкільного віку в сім'ї (Х. Касимова), гуманістичне виховання дітей засобами української народної казки (С. Литвиненко). Проте відсутні дослідження, у яких казки В. Сухомлинського використовувалися б у комплексному розв'язанні завдань з формування морально-етичних понять у дітей дошкільного віку. Крім того, недостатньо досліджено педагогічні умови морально-етичного виховання в практиці закладів дошкільної освіти.

Мета статті: визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування морально-етичних понять у дітей старшого дошкільного віку на матеріалі казок В.О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Широке використання казок під час занять у ЗДО зумовлюється тим, що їхній зміст викладений у цікавій формі. Існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність вчинків яких легко сприймається дітьми і дає змогу визначити якості кожної дійової особи. Це полегшує правильну оцінку дітьми-дошкільниками моральної цінності вчинку.

Василь Олександрович Сухомлинський зазначав, що казка, гра, фантазія є животворним джерелом дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Казка – невід'ємна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а відгукується на події та явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра й зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість. Початковий етап ідейного виховання теж відбувається за допомогою казки. Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена в яскраві образи. Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки – у глибині її змісту; створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до

серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення, казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона є творінням народу. Аналогічно впливає на душу дитини народна казка. На перший погляд, здається, що вона побудована на суто «побутовому» сюжеті, але в кожному образі та кожному слові простежуються творчі сили народу (Богущ, 2009, с.30).

Василь Сухомлинський стверджував, що діти розуміють ідею казки лише тоді, коли вона втілена в яскравих образах. Великий педагог створив власний світ казок. Він вважав, що без казки, живої, яскравої, яка заволоділа свідомістю і почуттям дітей, неможливо уявити мислення і дитяче мовлення. Казка допомагає оживити навколишній світ.

Головна мета педагогічної творчості Василя Сухомлинського – формування всебічно розвиненої особистості. Василь Олександрович створив реальний зразок особистості з живими думками і почуттями, визначив її вчинки і дії. При цьому він обґрунтував шляхи, засоби і методи формування особистості відповідно до цілей суспільства з урахуванням індивідуальних і вікових особистостей її розвитку. Виховання всебічно розвиненої особистості педагог розглядав як єдність усіх його компонентів – розумового, морального, фізичного і естетичного (Сухомлинський, 1977, с. 68).

У процесі морально-етичного виховання педагог знайомить вихованців з нормами загальнолюдської та національної моралі, пробуджує моральні почуття, виробляє моральні звички і через вправи в моральних вчинках приводить до наукового світогляду, стійких звичок високоморальної поведінки. Ідеал майбутнього збігався в нього з загальнолюдським гуманістичним ідеалом, який утверджувався впродовж віків і поєднував любов і повагу до людини з боротьбою за торжество справедливості, розуму, гуманізму, непримиримості до зла.

В. Сухомлинський теоретично обґрунтував необхідність та значущість виховання у дитини почуття совісті, сорому, справедливості, щедрості, милосердя. Також, на думку педагога, діти мають навчитися давати оцінку власним вчинкам та вчинкам інших людей. Він був переконаний: те, що важко передати звичайними словами, можна передати за допомогою літературного твору, насамперед через казку. Через казки, легенди передається нам інформація про приховані причини подій, про їх уроки. Казка містить початкові відомості про устрій навколишнього світу, про сутність добра і зла, навчає життєвих правил. Їхня сила в тому, що в них акумульовані виховні кодекси, які своєрідно діють на дитячу психіку і свідомість. Причому повчання в них не явне, а приховане. Казки пропонують дитині образи, символи, які їй подобаються, і під час знайомства з ними дитина непомітно для себе засвоює важливу інформацію. (Сухомлинський, 1979, с. 285).

Василь Олександрович був одним із тих, хто піднявся проти «застою» в педагогіці, за виховання високих духовних ідеалів. Цього він досягав словом. «Я не один рік думав: в чому виявляється найяскравіше наслідок виховання? Коли я маю моральне право сказати: мої зусилля дали плоди? Життя переконало: перший і найвідчутніший наслідок виховання виявляється в тому, що людина почала думати про себе. Замислилася над питанням: що в мені доброго і що поганого? Найточніший метод і прийоми виховання будуть порожніми, якщо вони не приведуть до того, щоб людина подивилася на саму себе, замислилася над власною долею?» (Сухомлинський, 1979, с. 159)

Одні вважають твори В. Сухомлинського казками, інші байками, новелами, притчами та ін. Як би ми їх не називали, переконуємось в одному – казки розкривають перед нами красу білого світу, рідного слова, вчать людяності і мудрості. Його твори – це роздуми видатного педагога про неповторність особистості людини і її життя, своєрідні питання-відповіді на всі життєві проблеми. У них звучить віра у свою землю, свій народ, у незнищенність українського духу, у відродження нації (Ващенко, 1994).

Педагог черпав сили у народній творчості, у Біблії, у традиціях попередників, у героїчній і стражденній історії українського народу, у повсякденному житті, у думанні. До читача його твори дійшли як самобутні творіння великого майстра зі своїм почерком. Власними творами автор проповідує культ Людини, Розуму, Щастя, Свободи, Справедливості, Свісті. Особливо великого педагогічного та виховного значення він надавав казці. У школі В. Сухомлинський створив «Кімнату казок». У ній він намагався відтворити казковий світ із його таємничістю і чарівними героями. Казка, на думку Василя Олександровича, – активна творчість, яка охоплює всі сфери духовного життя дитини, її розуму, почуття, уяви, волі. Діти розуміють, що казкові герої видумані, але носії добра і зла викликають у душі дитини чи схвалення чи осуд. Завдячуючи казці, дитина сприймає світ не лише розумом, але й почуттями. Саме у казці дитина знаходить реальну форму виявлення своїх духовних сил.

Педагог створив понад тисячу казок, казки писали також і його вихованці. Василь Олександрович стверджував, що фантастичні казкові образи відкривають дитині не лише красу, а ще й істину, бо примушують співпереживати, битися серденьку, шукати виходу із ситуації, що склалася. Казки В. Сухомлинського – вічна мудрість життя, вони спонукають думати, робити висновки (Вишневецький, 2012).

Особливістю поезики казок В. Сухомлинського є захоплююча майстерність творення простих, на перший погляд, казок та оповідань: вони не перевищують 150 слів, але яким треба бути великим майстром, аби в такій незначній кількості слів вкласти таку високу якість думки, повчання. Поетика його творів вражає простотою, узгодженістю й досконалістю. Його герої не фантастичні, а земні, це ті речі, тварини, птахи, люди, що нас оточують. Власними творами В. Сухомлинський намагається подарувати малому читачеві такі морально-ціннісні настанови: чутливість до радощів і горя, самостійність, діяльну турботу, узгоджувати власні бажання з інтересами навколишніх, міркування над життям, ідеал доведеної людини, розуміти та берегти природу, вчитися відчувати, прагнення творити красу.

Як відомо, моральна культура – це найголовніший компонент духовного життя людини, який передбачає оволодіння моральними принципами, нормами, правилами, що регулюють поведінку в усіх сферах життя. Моральні норми – це система вимог, які визначають обов'язки людини стосовно відношення до навколишнього світу. Вони не тільки орієнтують поведінку особистості, а й дають можливість оцінювати та контролювати її. Ми ніколи не матимемо моральних якостей у дорослих особистостей, якщо не виховаємо моральні почуття в дошкільному віці. Наука виходить з того, що в дітей з раннього віку треба цілеспрямовано формувати моральні почуття, хоч діти можуть ще не розуміти відповідних цим почуттям моральних понять, принципів. Дитина вже змалку повинна розуміти та усвідомлювати, що таке любов до людей,

милосердя, доброта, співчуття тощо. Казка якраз і є тим джерелом, тим засобом, що допомагає вихованню моральних якостей дитини. Прислухаймося до порад великого педагога В.Сухомлинського, який розумів велику перевагу жанру казки. Саме з казки дитина бере уявлення про справедливість і несправедливість, добро і зло, правду і неправду. Казка для маленьких дітей – це не просто розповідь про фантастичні події; це – цілий світ, в якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю (Галян, 2011).

Герої педагогічних казок та оповідань В. Сухомлинського – павучок та мураха на землі, журавлиний ключ у небі, лелеки, горобчики, жуки, берізка, калюжа, маленьке кошеня і звичайнісінькі діти, їхні батьки, бабусі, дідусі. Здавалося б, усе таке рідне й до болю знайоме, але іноді ми у своїй повсякденності не помічаємо цих речей, не приділяємо достатньо уваги близьким людям. Василь Олександрович, як тонкий спостерігач, наголошує на тому, що слід помічати у звичайному незвичайне й зупиняє увагу дитини на повсякденних, майже непомітних явищах і подіях. Він упевнений, що коли не сформувати самостійності мислення, не виховати любові до бабусі й дідуся, до матері та батька, до рідної природи, речей, що оточують дитину, то яка мова може йти про любов до Батьківщини, патріотизм і громадянськість.

Деякі казки й оповідання написані з гумором, жартом, яким відзначався й характер самого Василя Олександровича. Звернені вони до зовсім юних читачів, але діапазон їх застосування дуже широкий.

З його творами діти знайомляться ще в дитсадку, а потім у молодших класах початкової школи. Це оповідання «Пташина комора», «Три ледарі», «Чому плаче синичка...», «Камінь і струмок» та багато інших, які популяризують такі важливі душевні якості людини, як привітність, чуйність до оточення, доброзичливість, скромність, щирість, формують навички людяності у взаєминах, відповідальне ставлення до всього живого (Сухомлинський, 1976).

Які казки чи оповідання педагога ми не проаналізували, вони всі є високоморальними. Багато творів в літературно-педагогічній спадщині В. Сухомлинського присвячено проблемі поваги до старших (батька й матері, бабусі й дідуся), серед яких і низка оповідань: «У бабусі дрижать руки» («Барвінок», 1974 р., № 3), «Дідусева ложка» («Нове життя», 1976 р., № 63), «Бабусин борщ», «Сьома дочка» («Хлібороб України», 1973 р., № 4), «Це, сину, моє поле...» («Нове життя», 1953 р., № 63) та ін.

Гостро висвітлюється проблема моральних почуттів особистості (сорому, співпереживання), дружби в таких працях, як: «Петрик і ваза» («Мурзилка», 1973 р., № 7), «Новина», «Провинилась» («Радянська жінка», 1973 р., № 8), «Після великого каменя» («Нове життя», 1953 р., № 8) та ін.

Любов до природи, усього живого на землі, краси (вміння бачити незвичайне у звичайному) розкривається в мініатюрах «Внучка старої вишні» («Радянська жінка», 1973 р., № 8), «Калюжка» («Радянська освіта», 1988 р., 27 вересня), «Ландыш в саду» («Зорянка», 1972 р., № 9) та ін.

У творах «Яблуко і світанок» («Нове життя», 1976 р., № 55), «Ледача подушка» («Радянська жінка», 1975 р., №8), «Добре, що сонечко сяє» («Хлібороб України», 1973 р., № 4) Василь Сухомлинський засуджує лінощі.

Педагог наголошує на тому, що завжди треба казати правду та відповідати за свої слова і вчинки. Прикладом цього є оповідання «Чому голуби прилетіли до Олега» («Барвінок», 1978 р., № 3). І це не весь перелік творів педагога на морально-етичні теми (Сухомлинський, 1977).

Надзвичайно важливим аспектом є проведення літературного аналізу художнього тексту, де рідною мовою педагог допомагає дитині зрозуміти основний задум автора, характер дійових осіб, їх взаємовідносини, мотиви вчинків. Важливою є також робота над виразністю передачі тексту: оволодіння засобами емоційної і образної виразності (основна інтонація); розстановка логічних наголосів, пауз; вироблення правильної вимови, хорошої дикції (Огнев'юк, Волинець, 2012).

Пояснення незнайомих слів – обов'язковий прийом, що забезпечує повноцінне сприйняття твору. Варто пояснювати значення тих слів, без розуміння яких стає нечітким основний зміст тексту, характер образів, вчинки персонажів. Варіанти пояснення різні: навмисне застосування іншого слова під час читання прози, підбір синонімів; використання слів або словосполучень вихователем під час читання, ознайомлюючи дітей з картинкою, ілюстраціями; питання до дітей про значення конкретного слова тощо. Водночас, аналізуючи текст, необхідно пам'ятати, що не всі слова вимагають тлумачення (Крутій, 2011).

Читанню може передувати коротка вступна бесіда, яка готує дітей до сприйняття тексту. У процесі такого виступу можна використати стислу розповідь про письменника, нагадування про його інші книги, вже знайомі дітям. Якщо попередньою роботою діти підготовлені до сприйняття тексту, то поживати у них інтерес можна за допомогою загадки, вірша, малюнків. Виразне читання, зацікавленість самого вихователя, його емоційний контакт із дітьми підвищують ступінь впливу художнього слова. Під час читання не слід відволікати дітей від сприйняття тексту запитаннями, дисциплінарними зауваженнями, досить буває підвищення або пониження голосу, паузи. Після закінчення читання, поки діти перебувають під враженням прослуханого, необхідна невелика пауза. (Крутій, 2011)

В. Сухомлинський міцним корінням тримався своїх філософських поглядів, що мали за основу людинолюбство, і жодного разу не зрікся їх. Цього він вчив і своїми творами. Любити людину – значить любити народ, землю, Україну. Про те, що людина повинна берегти природу, думати про майбутнє, великий педагог розповідає і в оповіданні «Дуб під вікном».

У творі мовиться про те, як молодий лісник побудував у лісі велику кам'яну хату і посадив дуба під вікном. Пройшли роки, виріс дуб, постарів лісник. Дуб розрісся так, що закрив вікно, стало темно в кімнаті, а в ній жила красуня – лісничка внучка. Запропонувала внучка зрубати дуба, дідусь пообіцяв. «Настав ранок. Покликав дідусь трьох синів і дев'ятьох внуків, покликав внучку-красуню і сказав: «Будемо хату переносити в інше місце». І пішов з лопатою копати рівчак під фундамент. За ним пішли три сини, дев'ять внуків і красуня-внучка». Оповідання наводить на роздуми про те, що для того, аби щось зробити, треба все зважити, а тим більше, коли іде мова про такі речі, як природа. Для того, щоб виріс дуб, потрібно понад 100 років, а хату можна збудувати і за десяток днів. Ось велика мудрість (Сухомлинський, 1976).

Глибокою і мудрою є казка «Камінь». У ній В. Сухомлинський порушує питання бездумних пустоців, які гірко відображаються на природі і оточуючих. Хлопчик просто так, через пустощі, кинув камінь у криницю, – і перекрилось джерело. Загинув дуб... Перестав вити гніздо соловейко... Минуло багато років. Хлопчик став дідусем. Одного разу він прийшов на те місце, де колись був зелений луг, стояв гіллястий дуб, співав соловейко, вабила прохолодна криниця.

Не стало ні луку, ні дуба, ні соловейка, ні криниці. Довкола пісок, вітер здіймає хмари пилюки. «Де ж воно все поділося? – подумав дідусь». (Сухомлинський, 1977) Цим запитанням автор звертається до нас, до нашої совісті, розуму. Його запитання допомагає нам зробити висновок про те, що людина прийшла у цей світ творити добро, а не зло, вона має дбати про майбутнє, про завтрашній день, про тих, хто прийде у це життя після нас. На жаль, один раз вчинене зло буде супроводжувати тебе все життя. Ось вона глибока істина, глибока мудрість життя. Такою її визначив великий педагог-мислитель Василь Олександрович Сухомлинський.

Педагогічні казки В. О. Сухомлинського ніби опосередковано, непомітно зовні, насправді вміло і глибоко виховують у дітей найкращі людські якості. Своєю творчістю великий педагог досяг тих морально-етичних норм, які можна проповідувати як заповіді. Вони для тих, хто хоче стати Справжньою Людиною. Ось вони: «Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості. Будь непримиренним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям» (Сухомлинський, 1976, с. 114).

Казковий герой актуалізує діалог між дитячою, дорослою та загально-людською культурами, оскільки, з одного боку, він близький дитині: він так само, як і дитина, є учасником гри, здійснює певну ігрову роль, включений в сюжет тощо, з іншого – сприймається і дорослими, і дітьми як існуючий учасник їхньої спільної гри.

Розвиваюча сила «героя» в тому, що образ його багатозначний, а в процесі взаємодії з казкою дитина вступає активним учасником подій та вступає у стосунки з «героєм», наділяє її новими несподіваними вимірами: образ «героя» наче входить у дитину, перетворює її поведінку, націлює на бажаний образ і впливає на життєвий сценарій. Казковий герой допомагає дитині подивитись на себе збоку, побачити справжність і цінність свого образу морального «Я» (Зубрицька-Макота, 2011).

У власній практичній діяльності В. О. Сухомлинський не лише розкрив високу мудрість казки в вихованні дітей, а й показав найраціональніші способи її використання в освітньому процесі.

Основні форми роботи з казкою: слухання казок, читання казок, бесіди за змістом казки, виготовлення і добір ілюстрацій до казок, інсценізація казок (театралізація), творення казок. Такий підхід є дієвим засобом впливу на морально-етичні почуття дітей (Зубрицька-Макота, 2011).

Проведене нами дослідження засвідчило, що у процесі формування морально-етичних понять у дітей старшого дошкільного віку доцільно використовувати такі казки В. О. Сухомлинського:

«Синій олівець», «Горбатенька дівчинка», «Мишкові купили велосипед», «Кінь утік», «Лижі й ковзани», «Як Павлик списав у Зіни задачу», «Рибка і жаба», «Чорногуз і Жабка» – допомагають у розвитку толерантності, миролюбства, вміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом;

«Намисто з чотирма променями», «Покинута кошеня», «Гніздо в шапці», «Як білочка дятла врятувала», «Лялька під дощем» – для формування таких морально-етичних якостей як турботливість, лагідність, доброта, терпимість до недоліків інших;

«Мама не любить смажених грибів», «Людина з кам'яним серцем», «Любий синок», «Легенда про Материнське серце», «Дві матері», «Що сталося з моїми дітками?», «Як загинула білка», «Чого мати бігла з поля», «Їжачиха

приголубила», «Чотири вітри і материнське горе», «Пробачте, тату», «Хочу й на тата бути схожа», «Татусь – це не борода, а очі», «Не журіться, тату» слушно використовувати в процесі формування поваги та любові до батьків;

відповідальність, готовність прийти на допомогу, вміння побороти свій страх допомагають сформувати такі казки як «Дідусева заповідь», «Із шаблею на вовка», «Соловейкове гніздо», «Батьків олівець», «Хлопчик, що боявся темряви».

Ми поділяємо думку О. Кисельової про те, що казки приваблюють дітей необмеженою можливістю творити добро, справедливість, красу, вершити суд над несправедливістю, жорстокістю, потворністю в житті людей і природи. Забарвлені почуттями і переживаннями, моральні уявлення, що культивуються в казці, цікаві для дітей і легко запам'ятовуються ними. Вони не тільки розумом, але й серцем пізнають такі загальнолюдські цінності: доброту, чесність, справедливість, щедрість, сміливість, відданість, колективізм тощо (Кисельова, 2009).

Всі діти люблять слухати і читати казки. І дорослі їм допомагають в цьому. Але батьки і педагоги не завжди розуміють важливість залучення дітей до самостійного створення казок. У цій справі слухними будуть думки В. Сухомлинського. Коли дитина сама складає казку, вона активно думас, творчо користується своїми знаннями, засобами виразності рідної мови. Вона намагається передати іншим свої моральні переживання та переконання, симпатії та антипатії, власне розуміння краси, добра і щастя.






Самостійне створення казки є для дитини засобом саморегуляції духовного потенціалу і творчих здібностей. А для дорослих дитячі казки є творчими психологічними тестами. Вони свідчать про інтереси та вподобання, моральні переживання і переконання, ціннісні орієнтації і уявлення.




Але головним, для чого В. Сухомлинський практикував складання дітьми казок, було створення атмосфери розкутості в дитячому колективі, самовиявлення і самоствердження кожного його члена, розвиток сміливості, впевненості, самостійності, відчуття радості від творчого спілкування.

Прислухаємося до порад В. Сухомлинського проте, як допомогти дитині реалізувати духовний потенціал через казку і піднятися на вищу сходинку власного розвитку. Це робота непроста. Якщо ви читаєте дитині багато казок, то потурбуйтеся, щоб вони були різних видів; обов'язково зверніть увагу, які з них вона найбільше любить.

Неодмінною умовою, потрібною для творчості, є розвиток у дітей уміння спостерігати, помічати характерне, цікаве в явищах природи, у вазминах людей. Ця робота дасть можливість дітям самостійно знаходити цікаві теми для власних творів, переконає, що цих тем велика кількість, треба бути лише уважним і спостережливим, щоб «побачити» казку в житті.

Під час формувального етапу експерименту нами був розроблений та апробований вихователями і батьками «Перелік казок В. Сухомлинського, спрямованих на морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку» (таблиця 1).

1.	<p>«Лялька під дощем» <i>Правило:</i> Всі сили віддай, а друга з біди виручай.</p>	
2.	<p>«Півень і Сонце» <i>Правило:</i> Не хвали себе, хай люди тебе похвалять.</p>	
3.	<p>«Тільки живий красивий» <i>Правило:</i> Не лови метелика – він квітка неба, хай живе собі.</p>	
4.	<p>«Золотий гребінець» <i>Правило:</i> Нехай людина добро приносить, бо світ навколо любові просить.</p>	
5.	<p>«Щоб метелик не наколовся» <i>Правило:</i> Дерева в садочку не ламай! Комашку маленьку не ображай.</p>	

6.	<p>«Петрик, собака і кошеня» <i>Правило:</i> Тваринку маленьку не ображай, дай їй поїсти і захищай.</p>	
7.	<p>«Як білка Дятла урятувала» <i>Правило:</i> Добре серце за чужу біду болить.</p>	
8.	<p>«Дуб-велетень» <i>Правило:</i> В лісі вогнище не пали, а почав – загаси.</p>	

Процес спостережень варто супроводжувати казкою, складеною дорослим, як це робив В. Сухомлинський. Наприклад, казка про велетнів, які кують золотий вінок Сонцю.

Важливими будуть бесіди з дітьми про те, що цікавого, незвичайного вони побачили в об'єктах, явищах, людях, за якими спостерігали. Добре активізують дитячу увагу, фантазію та роботу думки спеціальні вправи під час спостережень.

Знайти казкові образи у хмаринках, що плывуть по небу, «прочитати» візерунки замерзлих вікон, відгадати, на що схожі химерні обриси об'єктів природи, предметів під час вечірніх сутінок. Ці вправи ще більше наближують дітей до самостійного створення казок. Розвивають образні уявлення, допомагають знаходити фантастичні образи, які стають героями власних казок дітей.

Василь Олександрович радив дітям спочатку малювати власну казку, а потім її розповідати за малюнками. Бо у такий спосіб легше відобразити задум в малюнку, ніж у словах.

Доречно кращі дитячі казки записувати в спеціальну книгу, а потім їх колективно перечитувати, обговорювати, заохочувати кращих казкарів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, казка – це друг і вчитель дітей, вона допомагає їм у будь-якому віці краще пізнати навколишній світ, робить їх добрішими, людянішими, спонукає до бажання пронести чудові риси позитивних персонажів через своє життя. На нашу думку, власне казки та оповідання Василя Сухомлинського відіграють важливу роль у формуванні моральних переконань і моральної культури особистості дитини.

Також вагомим виховним фактором є читання книг з моральним змістом. У них через художні образи виховуються сміливість, почуття гордості і захоплення героїзмом людей, співчуття, чуйність, дбайливе ставлення до близьких. Прочитання цих книг обов'язково має супроводжуватися бесідою. Лише за цієї умови діти навчаться оцінювати вчинки персонажів, їх мотиви. Педагог допомагає дітям осмислити ставлення до героїв, домагається розуміння головної ідеї. При правильній постановці питань у дитини виникне бажання наслідувати моральні вчинки героїв. Слід застерегти педагогів від моральних бесід і моралей у зв'язку зі змістом книги. Розмову варто проводити про вчинки персонажів, а не про поведінку дітей групи. Сам твір силою художнього образу буде мати вагомий позитивний вплив за будь-яке моралізування.

Отже, на нашу думку, подальших розвідок потребують протиріччя, що виникли між: необхідністю формування всебічно розвинутої й морально вихованої особистості, яка відображає ментальність українського народу, та реальним рівнем сформованості морально-етичної вихованості дітей дошкільного віку, нагальною потребою вдосконалення змісту, форм і методів морально-етичного виховання в ЗДО та відсутністю цілісного дослідження, присвяченого формуванню морально-етичної вихованості дошкільників засобами казок В. О. Сухомлинського, потребою в інтеграції виховних можливостей педагогів і батьків з морально-етичного виховання дошкільників у ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) (2012) / наук. кер. А.М.Богущ; авт. кол.: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л. [та ін.]. Спецвип. ж-лу «Вихователь-методист дошкільного закладу». 30 с.

Бех, І. (2003). *Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. К. Либідь. 280 с.

Бех І. (2012). Моральний розвиток особистості в історико-педагогічному осмисленні // *Дошкільне виховання*. №8. С.18–24.

Богущ А. (2009). *Довкілля: для дітей дошкільного віку: [метод. посіб. для вихователів дитсадків та батьків]*. Полтава: НМЦЗО. Ч. 2. 76 с.

Сухомлинський, В. (1977). *Батьківська педагогіка: Вибрані твори*. У 5 т. Т.5. К.: Рад. шк.

Сухомлинський, В. (1979). *Вибрані педагогічні твори*. У 3-х т. Т.1. М. 640 с.

Вашенко, Г. (1994). *Виховний ідеал*. Полтава : Полтавський вісник. 190 с.

Вишневський, О. (2012). Концепція демократизації українського виховання. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції*. К.: Школяр. С.78–80.

Галян, О. (2011). Розвиток моральної свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства. *Моральна свідомість та самосвідомість особистості: [монографія]* / за ред. М.Савчина, І.Галяна. Дрогобич. С.64–76.

Сухомлинський, В. (1976). *Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості: Вибрані твори*. У 5 т. Т. 5. К.: Рад. шк.

Сухомлинський, В. (1977). *Як виховати справжню людину: Вибрані твори*. У 5 т. Т. 2. К.: Рад. шк.

Дитина. (2012). [програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. проекту В.О.Огнев'юк, К.І.Волинець]. 3-те вид., доопр. і доп. К.: Вид-во Київського університету імені Бориса Грінченка. 492 с.

Дитина в дошкільні роки. (2011). [комплексна додаткова освітня програма / авт. кол.; наук. кер. К.Л.Крутії]. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД. 188 с.

Енциклопедія освіти. (2008). / Акад. пед. наук України; гол. ред В.Г.Кремінь. К.: Юрінком Інтер. 1040 с.

Зубрицька-Макота, В. (2011). *Психологічні умови формування уявлень про моральні норми у дошкільників*. Кандидат педагогічних наук. Прикарпат. нац. ун-т ім.В.Стефаника. Івано-Франківськ. 20 с.

Кисельова, О. (2009). *Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору*: Кандидат педагогічних наук. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 21 с.

REFERENCES

Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) [Basic component of preschool education (new edition)] (2012) / nauk. ker. A.M.Bohush; avt. kol.: Bohush A.M., Bielienska H.V., Bohinich O.L. [ta in.]. Spetsvyp. zh-lu «Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu». 30 s. [in Ukrainain]

Bekh, I. (2003) *Vykhovannia osobystosti*: [Education of the personality] U 2 kn. Kn. 1. Osobystisno-orientovanyi pidkhd: teoretyko-tekhnohichni zasady. K. Lybid. 280 s. [in Ukrainain]

Bekh, I. (2012). *Moralnyi rozvytok osobystosti v istoryko-pedahohichnomu osmyslenni*. [Moral development of personality in historical and pedagogical comprehension]. *Doshkilne vykhovannia*. No 8. S.18–24. [in Ukrainain]

Bohush, A. (2009). *Dovkillia: dlia ditei doshkilnoho viku*: [Environment: for preschool children:] [metod. posib. dlia vykhovateliv dytsadkiv ta batkiv]. Poltava: NMTsIZO. Ch. 2. 76 s. [in Ukrainain]

Sukhomlynskyi, V. (1977). *Batkivska pedahohika: Vybrani tvory*. [Parental pedagogy: Selected works]. U 5 t. T.5. K.: Rad. shk. [in Ukrainain]

Sukhomlynskyi, V. (1979). *Vybrani pedahohichni tvory*. [Selected pedagogical works.]. U 3-kh t. T.1. M. 640 s. [in Ukrainain]

Vashchenko, H. (1994). *Vykhovnyi ideal*. [Educational ideal]. Poltava: Poltavskiyi visnyk. 190 s. [in Ukrainain]

Vyshnevskiy, O. (2012). *Kontseptsiiia demokratyzatsii ukrainskoho vykhovannia*. [The concept of democratization of Ukrainian education]. Kontseptualni zasady demokratyzatsii ta reformuvannia osvity v Ukraini. Pedahohichni kontseptsii. K.: Shkoliar. S.78–80. [in Ukrainain]

Halian, O. (2011). *Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti na etapi doshkilnoho dytynstva*. [Development of moral consciousness and self-consciousness at the stage of preschool childhood]. *Moralna svidomist ta samosvidomist osobystosti: [monohrafiia] / za red. M.Savchyna, I.Haliana. Drohobych. S.64–76. [in Ukrainain]*

Sukhomlynskyi, V. (1976). *Problemy vykhovannia vsebichno rozvyvnoyi osobystosti: Vybrani tvory*. [Problems of education of a comprehensively developed

personality: Selected works.] / V.O. Sukhomlynskyi. U 5 t. T. 5. K.: Rad. shk. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1977). *Yak vykhovaty spravzhniu liudynu: Vybrani tvory.* [How to educate a real person: Selected works.] U 5 t. T. 2. K.: Rad. shk. [in Ukrainian]

Dytyna. (2012). [prohrama vykhovannia i navchannia ditei vid 2 do 7 rokov. [Child]. [program of education and training of children from 2 to 7 years] / nauk. ker. proektu V.O.Ohneviuk, K.I.Volynets]. 3-tie vyd., doopr. i dop. K.: Vyd-vo Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka. 492 s. [in Ukrainian]

Dytyna v doshkilni roky. (2011). [Child in preschool years.] [kompleksna dodatkova osvithnia prohrama / avt. kol.; nauk. ker. K.L.Krutii]. Zaporizhzhia: TOV "LIPS" LTD. 188 s. [in Ukrainian]

Entsyklopediia osvity. (2008) [Education Encyclopedia]. Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red V.H.Kremin. K.: Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian]

Zubrytska-Makota, V. (2011). *Psykhologichni umovy formuvannia uivlen pro moralni normy u doshkilnykiv* [Psychological conditions for the formation of ideas about moral norms in preschoolers] . Candidat of pedagogical sciences. Prykarpat. nats. un-t im.V.Stefanyka. Ivano-Frankivsk. 20 s. [in Ukrainian]

Kyselova, O. (2009). *Moralno-etychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy ukrainskoho folkloru* [Moral and ethical education of children of senior preschool age by means of Ukrainian folklore]. Candidat of pedagogical sciences. Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K.D.Ushynskoho. Odesa, 21 s. [in Ukrainian]

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING V.O. SUKHOMLYNSKY'S
FAIRY TALES AS A MEANS OF FORMATION OF MORAL
AND ETHICAL CONCEPTS IN SENIOR PRESCHOOLERS**

Marharyta Kozyr

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of
Theory and History of Pedagogy,
Pedagogical Institute,
Borys Hrinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0001-8402-2589
e-mail: m.kozyr@kubg.edu.ua

Alina Melashchenko

6th year student
specialty "Preschool education" of
Pedagogical Institute
Borys Hrinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0001-5120-428X
e-mail: a.melashchenko@gmail.com

Abstract. In the article the authors theoretically substantiate the pedagogical conditions of formation of moral and ethical concepts in children of senior preschool age on Sukhomlinsky's fairy tales. Moral and ethical education of preschoolers is characterized as a complex and long-term process that covers the entire period of childhood and continues in adult life and is considered in its end result as the formation of moral and ethical education. According to state documents on education, it is determined that the leading task of preschool education is the comprehensive development of man as a person, as the highest value of society; education of high moral qualities of future citizens, enrichment of their cultural potential, based on cultural, historical and moral values of the Ukrainian people, its traditions and spirituality; mastering the values of world culture, universal heritage. On the basis of the conducted research the contradictions which have arisen between: necessity of formation of comprehensively developed and morally brought up personality reflecting mentality of the Ukrainian people, and a real level of formation of moral and ethical education of children of preschool age are formulated and considered; the urgent need to improve the content, forms and methods of moral and ethical education in IPE and the lack of a holistic study on the formation of moral and ethical education of preschoolers by means of V.O. Sukhomlynskyi's fairy tales; the need to integrate the educational opportunities of teachers and parents for moral and ethical education of preschoolers.

The authors of the article determine the process of reading books with moral content as a significant factor. They cultivate courage, a sense of pride and admiration for the heroism of people, compassion, sensitivity, caring for loved ones through artistic images. Reading these books must be accompanied by a conversation. Only under this condition children will learn to evaluate the actions of the characters, their motives. The teacher helps children to understand the attitude to the characters, seeks to understand the main idea. With the help of questions, a child will have a desire to imitate the moral actions of the characters. Teachers should be warned against moral discourses and morals in connection with the content of the book. The conversation should be about the actions of the characters, not about the behavior of the children in the group. The work with the power of artistic image will have a greater impact than any moralizing.

Key words: conversation, dialogue, preschool age, fairy tale, reasoning, moral and ethical concepts, pedagogical conditions, formation, values.

Стаття надійшла до редакції: 28.09.2020р.

УДК 337:338.47:001+(045)

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.296](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.296)

Короткова Ліна

кандидат педагогічних наук,
директор державного навчального закладу
«Запорізьке вище професійне училище моди і стилю»,
м. Запоріжжя, Україна
ORCID: 0000-0002-6635-2063
e-mail: modastil@ukr.net

ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО КЛАСТЕРА

Анотація. У статті обґрунтовано чинники професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера. До зовнішніх чинників віднесено законодавчо-правові, економічні, соціально-демографічні, науково-технологічні фактори. Внутрішніми чинниками визначено управлінську діяльність, інформаційно-освітнє середовище, професійну компетентність педагогічних працівників.

Законодавчо-правові чинники, що мають характер чинних законодавчих актів державного, регіонального, місцевого рівнів та правових норм, регулюють відносини між учасниками освітнього процесу й окреслюють перспективи їхнього подальшого розвитку. Економічні – забезпечують збалансованість співпраці між учасниками освітньо-виробничого кластера. Серед соціально-демографічних чинників важливе місце займають соціальне замовлення, статево-вікова структура населення країни, зайнятість працездатного населення. Науково-технологічні чинники визначають структуру професійної підготовки, виникнення її нових форм, видів й спеціалізацій.

Управлінська діяльність в умовах кластерної структури визначається інтеграцією суб'єктів, пов'язаних освітньо-виробничим циклом та передбачає задоволення здобувачів освіти й представників підприємств завдяки впровадженню єдиної для стратегії професійної підготовки та розвитку кадрового потенціалу. Інформаційно-освітнє середовище створено для забезпечення умов ефективної взаємодії учасників освітньо-виробничого кластера, реалізації спільних проєктів та ініціатив щодо розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг. В умовах кластерного об'єднання підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників має важливе значення для професійної підготовки майбутніх фахівців й оцінюється за розробленими комплексними критеріями.

Ключові слова: зовнішні чинники, внутрішні чинники, професійна підготовка, майбутні фахівці сфери послуг, освітньо-виробничий кластер.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та інформатизації сучасного світу професійна (професійно-технічна) освіта (далі – П(ПТ)О) безпосередньо впливає на соціально-економічний рівень країни, забезпечуючи її національну безпеку, суспільний прогрес та стабільний розвиток. Нові виклики часу вимагають від системи професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема сфери послуг, розширення освітніх функцій, посилення її інноваційної

спрямованості; раціональної і збалансованої співпраці із представниками влади, науки і бізнесу, що забезпечується формуванням в регіонах освітньо-виробничих кластерів (далі – ОВК). Кластеризація професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг передбачає її модернізацію, удосконалення управління, розширення джерел фінансування, інтеграцію виробничих процесів, професіоналізацію кадрів, формування в регіоні ринку конкурентоспроможних фахівців, забезпечення працевлаштування випускників закладів П(ПТ)О. Важливого значення при цьому набуває моделювання педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК, необхідною передумовою якого є аналіз чинників, що визначають особливості названої системи.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчує різні підходи до класифікації дефініції «чинник», розуміння її сутності, змісту та структурування. Переважна більшість вітчизняних й зарубіжних дослідників вважають, що на якість професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК впливає сукупність чинників, зокрема індивідуально-типологічних і дидактичних (Г. Романова) (Романова, 2003); забезпечення якості змісту освіти; покращення методів технологій навчання (Л. Лосева) (Лосева, 2011); вхідних, внутрішніх й вихідних (В. Сафонова) (Сафонова, 2011); професійних й педагогічних (М. Михнюк) (Михнюк, 2015); соціально-економічних, організаційно-педагогічних, особистісних (І. Андрощук) (Андрощук, 2017); суб'єктивних та об'єктивних (О. Карпюк) та ін.

Проте, як свідчить проведений аналіз наукової літератури, проблема визначення чинників, які впливають на процес професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК, є недостатньо розкритою в працях науковців, що обумовлює актуальність і необхідність теоретико-практичного дослідження цього питання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних чинників професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК, що здатні покращити процес формування їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнюючи результати досліджень і враховуючи специфіку сфери послуг, особливості функціонування ОВК, ми розглядаємо чинники професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК як зовнішні (законодавчо-правові, економічні, соціально-демографічні, науково-технологічні) й внутрішні (управлінська діяльність, інформаційно-освітнє середовище, професійна компетентність педагогічних працівників) інструменти впливу на освітній процес, його зміст, структуру, якісний рівень.

До законодавчо-правових чинників нами віднесено чинні законодавчі акти державного, регіонального, місцевого рівнів та правові норми, що визначають межі правового поля, регулюють відносини між учасниками освітнього процесу й окреслюють перспективи їхнього розвитку. Пріоритетні напрями та основні шляхи розвитку професійної підготовки визначають доктрини, програми, концепції. Правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців закріплюються законами, договорами, наказами і розпорядженнями Президента України, Міністерства освіти і науки, регіональних (місцевих) органів

виконавчої влади; постановами Верховної Ради та Кабінету Міністрів України (Кремень, 2016).

Вплив економічних чинників розглядається на глобальному рівні (урахування всесвітніх тенденцій суспільного розвитку), державному (стабільність політичної ситуації в країні) й регіональному (збалансованість бюджетно-фінансової системи, наявність трудового потенціалу, інтелектуального капіталу). Відповідно, професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК зорієнтована на парадигму раціональної і збалансованої співпраці між учасниками кластерного об'єднання, посилення інноваційності освітнього процесу.

Серед соціально-демографічних чинників важливе місце займають: соціальне замовлення; статево-вікова структура населення країни, динаміка його відтворення; зайнятість незайнятого населення; освітні потреби особистості, її задоволеність в соціалізації, самовизначенні, підвищенні матеріального добробуту й рівня професійної майстерності.

Безпосередньо впливають на якість професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК науково-технологічні чинники, що визначають творчий потенціал здобувачів освіти, їхню професійну гнучкість, адаптивність, здатність вирішувати проблеми, аналізувати ситуації, логічно мислити, пристосовуватися до змін в економічній кон'юктурі, відповідати за прийняті рішення і наслідки своєї професійної діяльності.

До чинників внутрішнього впливу віднесено: управлінську діяльність; створення єдиного інформаційно-освітнього середовища; професійну компетентність педагогічних працівників.

Управлінська діяльність як чинник внутрішнього впливу на якість професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК представляє собою багатомірний процес, що передбачає задоволення запитів й потреб всіх суб'єктів, пов'язаних освітньо-виробничим циклом завдяки впровадженню єдиної для закладів освіти і підприємств сфери послуг регіону стратегії професійної підготовки та розвитку кадрового потенціалу з відповідними методами і формами управління (Калініна, 2004). Ключовими характеристиками управління в умовах ОВК є орієнтація на кінцевий результат; можливість швидкого й адекватного реагування на вплив зовнішніх і внутрішніх факторів; зацікавленість кожного учасника кластерного об'єднання у підвищенні ефективності як своєї роботи, так і спільного продукту діяльності; впровадження моніторингу якості всіх процесів, що забезпечують необхідний рівень професійної компетентності.

Управлінська діяльність в умовах ОВК передбачає застосування традиційних (планування, організація, стимулювання, контроль) та інноваційних управлінських функцій (координуюча, прогноуюча, консолідуєча, реорганізуєча), що поєднані між собою процесами комунікації. Отже, координуюча функція передбачає чіткий розподіл повноважень між учасниками кластерної структури, узгоджену взаємодію соціальної інфраструктури й виробництва з урахуванням специфіки регіону та інтересів суб'єктів освітнього процесу, а також перехід від традиційних форм управління на рівень самоуправління. Прогностична функція обумовлює оновлення форм управління відповідно до соціального замовлення суспільства шляхом спільного вирішення освітніх і виробничих завдань, що сприяє випереджальній практиці впровадження новітніх форм, методів, інноваційних педагогічних і виробничих

технологій, спрямованих на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг. Консолідує функція спрямована на об'єднання учасників ОВК в єдину систему із збереженням своєї цілісності як самостійної організації; орієнтує державних і приватних партнерів на загальні цінності та інтереси. Реорганізуюча функція передбачає коригування і оновлення процесу управління з урахуванням вимог суспільства, ринкової економіки, освіти і науки; особистісне і професійне становлення майбутніх фахівців, формування в них комплексу компетентностей, необхідних для подальшої освіти, працевлаштування, досягнення індивідуальних інтересів і професійного зростання.

Для практичної реалізації цих функцій в умовах кластерної структури створено постійно діючі Координаційні органи (галузевий, науково-освітній, територіальний), діяльність яких спрямована на формування структурно-організаційного складу системи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців сфери послуг. До складу галузевого координаційного органу управління входять представники підприємств і організацій регіону за галузевим спрямуванням, до функцій яких віднесено забезпечення якості професійної підготовки здобувачів освіти відповідно до вимог ринку праці; до територіального – представники виконавчої влади, основними завданнями яких є нормативно-правове забезпечення управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в умовах ОВК; до науково-освітнього – члени науково-дослідних установ і закладів П(ПТ)О, які відповідають за впровадження нових форм та технологій державно-приватного партнерства.

Важливим внутрішнім чинником професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК є інформаційно-освітнє середовище, що оцінюється за такими критеріями як: визначеність, оцінюваність, структурованість, відкритість, безпечність, динамічність, соціальна комфортність, інтегративність, багатоаспектність, поліфункціональність, доступність, емоційна насиченість. Основні його властивості, зокрема фізичні (температура, освітленість, циркуляція повітря, гігієна), його цінності (відсутність дискримінації і булінгу, неконфліктність, зручність, емоційний комфорт), допустимі механізми діяльності визначено, сформульовано й оприлюднено в документах закладу освіти (Статуті, освітніх програмах, положеннях, наказах, заходах та ін.). Комфортність, відкритість інформаційно-освітнього середовища, його динамічність, безпечність для життя та здоров'я, можливість змінюватися й вдосконалюватися з урахуванням потреб замовників освітніх послуг й очікувань зацікавлених сторін передбачає можливість особистісної самореалізації суб'єктів освітнього процесу, їх індивідуального прогресу в професійному та психологічному аспектах. Комплексна оцінка якості інформаційно-освітнього середовища здійснюється шляхом системної експертизи, вимірювання, інтерв'ювання, моніторингу, внутрішнього аудиту, методами спостереження, вивчення документації, опитування, анкетування, що має на меті збереження та зміцнення здоров'я здобувачів освіти, розвитку їх пізнавальної та особистісної сфер.

Для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг важливого значення набуває рівень професійної компетентності педагогічних працівників. В умовах ОВК оцінювання ефективності їхньої освітньої діяльності здійснюється за єдиними комплексними критеріями з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку професійної освіти

(Ляшенко, 2012). Методика оцінювання педагогічних працівників ґрунтується на таких принципах: прозорості (відкритість і чітка аргументованість показників, за якими визначається рейтинг); достовірності (отримання об'єктивної інформації на підставі сформованої системи визначених показників та вагових коефіцієнтів); доступності (зрозумілість і доступність системи оцінювання); педагогічного оптимізму (спрямованість не на штрафні санкції, а на підтримку й заохочення тих, які досягли високих здобутків у роботі); гнучкості (можливість встановлення нових пріоритетів через зміну вагових коефіцієнтів для оцінки видів освітньої діяльності).

Зазначимо, що в умовах ОВК підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників набуває додаткових форм, а саме: надається можливість використовувати матеріально-технічну базу підприємств-учасників кластерного об'єднання, опрацьовувати нові технології на сучасному обладнанні, залучати до співпраці науковців, фахівців закладів вищої освіти, провідних спеціалістів підприємств регіону, представників громадських організацій тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, урахування чинників професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК передбачає здійснення ефективної освітньої діяльності з використанням інноваційних педагогічних та виробничих технологій, спрямованої на формування професійної компетентності зазначеної категорії фахівців відповідно до потреб замовників кадрів. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є об'єктивне визначення сучасних ідей і положень методологічних підходів, що максимально відображають вимоги суспільства й виробництва до рівня професійної компетентності випускників закладів П(ПТ)О.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Кремень, В. (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка. 448 с.
- Романова, Г. (2003). *Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів*. Кандидат педагогічних наук. Ін-т педагог. і психолог. проф. освіти АПН України. Київ. 21 с.
- Лосева, Л. (2011). Качество подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования как объект управления. *Молодой ученый*. № 6. Т. 2. с. 152–155.
- Сафонова, В. (2011). Теоретичні підходи до аналізу чинників та умов впливу на якість вищої освіти. *Стратегія розвитку України*. № 3. С. 37–43.
- Михнюк, М. (2015). *Розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: монографія*. Кіровоград: Імекс. 367 с.
- Андрощук, І. (2004). *Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика: монографія*. Хмельницький: Цюпак А. 455 с.
- Калініна, Л. (2004). Теоретичні підходи до управління навчальним закладом. *Директор школи*. с. 6–10.
- Ляшенко, О., Лукіна, Т., Булах, І., Мруга, М. (2012). *Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник*. Київ: Педагогічна думка. 160 с.

REFERENCES

- Kremen, V. (2016). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 448 s. [in Ukrainian]
- Romanova, H. (2003). *Indyvidualno-typolohichni ta dydaktychni chynnyky rezultatyvnosti samostiyanoi roboty studentiv ekonomichnykh universytetiv* [Individual-typological and didactic factors of efficiency of independent work of students of economic universities], Candidate of Pedagogical Sciences. Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev. 21 s. [in Ukrainian]
- Loseva, L. (2011). Kachestvo podgotovki spetsialista v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya kak ob'yekt upravleniya [The quality of specialist training in the system of higher professional education as an object of management]. *Young scientist. No 6. Vol. 2. s. 152–155.* [in Ukrainian]
- Safonova, V. (2011). Teoretychni pidkhody do analizu chynnykiv ta umov vplyvu na yakist vyshchoi osvity [Theoretical approaches to the analysis of factors and conditions of influence on the quality of higher education]. *Development strategy of Ukraine. No 3. s. 37–43.* [in Ukrainian]
- Mykhniuk, M. (2015). *Rozvytok profesiinoi kultury vykladachiv spetsialnykh dystsyplin budivelnogo profilu: monohrafiia* [Development of professional culture of teachers of special disciplines of construction profile: monograph]. Kirovohrad: Imeks. 367 s. [in Ukrainian]
- Androshchuk, I. (2017). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do pedahohichnoi vzaiemodii u profesiinii diialnosti: teoriia i metodyka* [Preparation of future teachers of labor education and technologies for pedagogical interaction in professional activity: theory and methods]. Khmelnytskyi: Tsiupak A. 455 s. [in Ukrainian]
- Kalinina, L. (2004). Teoretychni pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom [Theoretical approaches to the management of an educational institution]. *School Director. s. 6–10.* [in Ukrainian]
- Liashenko, O., Lukina, T., Bulakh, I., Mruha, M. (2012). *Metodyka i tekhnolohii otsiniuvannia diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: posibnyk* [Methods and technologies for evaluating the activities of a secondary school: a guide]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 160 s. [in Ukrainian]

FACTORS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SERVICE SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND PRODUCTION CLUSTER

Lina Korotkova

PhD of Sciences in Education,
Director of the Zaporizhzhia higher vocational
school of fashion and style,
Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6635-2063
e-mail: modastil@ukr.net

Abstract. The article substantiates the external and internal factors of professional training of future service professionals in the educational and production cluster. External factors include legal, economic, socio-demographic, scientific and technological factors. Internal factors determine the management activities, information and educational environment, professional competence of teachers.

Legislative and legal factors, which have the character of current legislative acts of the state, regional, local levels and legal norms, regulate the relations between the participants of the educational process and outline the prospects for their further development. Economic ensure a balanced cooperation between the participants of the educational and production cluster. Among the socio-demographic factors an important place is occupied by the social order, gender and age structure of the country's population, employment of the working population. Scientific and technological factors determine the structure of professional training, the emergence of its new forms, types and specialization.

Management activity in the cluster structure is determined by the integration of entities associated with the educational and production cycle, provides for the satisfaction of students and representatives of enterprises through the introduction of a single strategy for training and human resource development. The information and educational environment is created to provide conditions for effective interaction of participants of the educational and production cluster, implementation of joint projects and initiatives for the development of professional competence of future service professionals. In the conditions of cluster association, the increase of the level of professional competence of pedagogical workers is important for the professional training of future specialists and is evaluated according to the only complex criteria based on the principles: transparency; reliability; accessibility; pedagogical optimism; flexibility.

Key words: external factors, internal factors, professional training, future specialists in the field of services, educational and production cluster.

Стаття надійшла до редакції 23. 09. 202 р.

УДК 371.132

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.282](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.282)

Кошелева Наталя

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

м. Бахмут, Україна

ORCID:0000-0002-0380-3242,

e-mail: cosheleva.natali@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Анотація. У статті висвітлюється актуальна проблема формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології, яка є важливою складовою їхньої професійно-педагогічної компетентності. Обґрунтовано необхідність запровадження практико-орієнтованого підходу до викладання дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі». Запропоновано використання засобів дидактичного проєктування у процесі викладу практичної частини дисципліни з метою формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології. Схарактеризовано структуру процесу розробки дидактичних проєктів з психологічних дисциплін. Сформульовано методичні пропозиції щодо змістового наповнення кожного з етапів дидактичного проєктування. У результаті виконання дидактичних проєктів майбутні викладачі психології отримують практичні навички виконання різноманітних видів методичної діяльності. Розроблені дидактичні проєкти мають бути реалізовані під час педагогічної (асистентської) практики, що підвищує ефективність її проходження магістрантами. Запропонований підхід переводить у практичну площину всі отримані ними теоретичні знання з методики викладання психології, забезпечує свідоме та обґрунтоване виконання методичної діяльності, усуває труднощі, пов'язані з підготовкою до проведення занять, і сприяє формуванню методичної компетентності майбутніх викладачів психології.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, методична компетентність, майбутні викладачі психології, дидактичне проєктування, методика викладання психології.

Постановка проблеми. Формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології як важливої складової їхньої цілісної професійно-педагогічної компетентності є актуальним завданням підготовки магістрантів за спеціальністю 053 «Психологія». Професійна кваліфікація, яку вони отримують за результатами підготовки в ЗВО, передбачає як можливість професійної діяльності в якості практичних психологів, так і працевлаштування в заклади освіти різних рівнів на посаду викладача психології. Саме тому дуже важливими складовими навчальних планів магістратури є дисципліна «Методика викладання психології у вищій школі» та педагогічна (асистентська) практика,

яка передбачає проведення магістрантами занять зі студентами-бакалаврами цієї спеціальності. Проте в реальній практиці ці складові підготовки магістрантів мають багато протиріч і складнощів. Традиційний підхід до вивчення дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі» передбачає ознайомлення здобувачів освіти здебільшого з теоретичними поняттями дидактики, які студентам складно втілити в реальні заняття, і в них виникає дуже багато змістовних, методичних і організаційних труднощів та розчарувань у викладацькій діяльності. Оскільки слід урахувати той чинник, що в магістратурі часто навчаються здобувачі, що вступали за принципом «перехресного вступу» і не мають базової педагогічної освіти. Тому надзвичайно важлива педагогічна (асистентська) практика часто відбувається формально, на низькому кваліфікаційному рівні і не дає жодної користі ні магістрантам, ні бакалаврам-психологам. Тому, необхідним є інший, практико орієнтований підхід до реалізації зазначених складових підготовки магістрантів спеціальності 053 «Психологія». Ми пропонуємо реалізувати такий підхід засобами дидактичного проєктування.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Практично всі дослідники, які вивчали проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів (зокрема, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зимняя, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Левківський, А. Маркова, Н. Нічкало, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пометун, О. Савченко, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластенін, А. Хуторський тощо), виокремлюють в її структурі методичну складову, що «включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання» (Ціпан, 2016, с. 177). Ця ж думка конкретизується в іншому дослідженні: «методична компетентність передбачає знання в галузі дидактики, методики навчання дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння навчального матеріалу» (Ніколаєв та Рубаняк, 2016, с. 99). Дослідники акцентують увагу на тому, що «методична підготовка є важливою та невід'ємною частиною професійної підготовки студента в умовах магістратури, а формування методичної компетентності обов'язкове для професійного становлення майбутніх викладачів, для здійснення подальшої трудової діяльності в університеті» (Рейдало, 2014, с. 267). Важливість формування методичної компетентності майбутніх викладачів підтверджують і новітні проєкти нормативних документів в освітній сфері – проєкти професійних стандартів учителя закладу загальної середньої освіти та викладача закладу вищої освіти (Міністерство освіти і науки України, 2020), які нещодавно пройшли громадське обговорення та очікують на затвердження.

Вивченню методичної компетентності педагога присвятили свої наукові розвідки В. Адольф, Н. Ерганова, В. Заболотний, Н. Глузман, А. Кузьминський, О. Лебедєва, С. Скворцова та ін. Низку досліджень присвячено проблемам формування методичної компетентності майбутніх вчителів фізики, математики, української мови та літератури, іноземної мови. Перспективним з точки зору запровадження НУШ є дослідження методичної компетентності вчителів початкової школи (Гаєвець, 2012). Проте питання щодо формування методичної

компетентності майбутніх викладачів психології поки не знайшло висвітлення в науковій літературі.

Теоретико-методологічні засади педагогічного (дидактичного) проєктування розробляли М. Алексєєв, О. Анісімов, Ю. Бабанський, В. Безрукова, В. Беспалько, Н. Брюханова, В. Загвязинський, О. Коваленко, М. Лазарєв, Б. Лихачов, М. Махмутов, Н. Талізїна, В. Яқунїн та інші науковці. Зазначимо, що найбільш практико-орїєнтованим є науковий доробок О. Коваленко, втілений у розробленому нею авторському навчальному курсі «Методика професійного навчання», за допомогою якого студенти інженерно-педагогічних спеціальностей, що опановують цей курс, отримують ustalені практичні навички розробки й реалізації дидактичних проєктів підготовки майбутніх фахівців робочих професій. Вважаємо, що при викладанні дисциплїни «Методика викладання психології у вищій школі» для магістрантів спеціальності 053 «Психологія» варто вчити їх розробляти дидактичні проєкти з психологічних дисциплїн, що викладаються на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. А під час педагогічної (асистентської) практики майбутні викладачі матимуть можливість реалізувати розроблені проєкти навчання, контролювати рівень сформованих знань та вмїнь студентів-бакалаврів, оцінювати їх відповідно до поставлених цїлей та корегувати розроблені дидактичні проєкти, що має бути відображено у звіті про практику.

Мета статї – висвітлення специфіки використання засобів дидактичного проєктування для формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. В якості вихідного положення зазначимо, що дидактичне проєктування є процесом розробки проєктів фахової підготовки майбутніх фахівців та використовується з метою обґрунтованого та ефективного керування нею. Структура цього процесу, запропонована науковцями Української інженерно-педагогічної академії (Коваленко та ін., 2008, с. 37), є такою: розробка проєкту навчання зі спеціальності (аналїз діяльності фахівця; розробка змісту професійної підготовки фахівця); розробка проєкту навчання з дисциплїни чи теми (діагностика мети в навчанні; діагностика стану навчання; підготовка інформаційних матеріалів; добір навчальної літератури; розробка технологій навчання та контролю; планування навчального процесу).

Запропонований алгоритм може бути взятий за основу для розробки практичної частини викладання дисциплїни «Методика викладання психології у вищій школі», але його зміст потребує суттєвого коригування відповідно до специфіки підготовки бакалаврів-психологів. Перший етап роботи магістрантів – це розробка проєкту навчання зі спеціальності, яка має здійснюватися у формі проєктної роботи всєї групи з індивідуальним розподїлом завдань. Вона має починатися з визначення стратегічних цїлей підготовки, тобто з аналізу професійної діяльності практичного психолога через вивчення освітніх стандартів, посадових інструкцій, кваліфікаційних характеристик, професіограм тощо. Як результат, має бути складена функціональна структура діяльності практичного психолога, яка в межах кожної виконуваної ним функції детально розкриває предмет, засоби, процес і продукт його діяльності. Оскільки процес діяльності має бути представлений у вигляді окремих дій, зважаючи на їхній зміст, формулюється перелїк необхідних знань та вмїнь, що надалі буде використаний як стратегічні цїлі підготовки бакалаврів-

психологів і може бути відображений в освітньо-професійній програмі спеціальності.

Проектування змісту навчання бакалаврів-психологів з психологічних дисциплін магістранти виконують з огляду на компетентності, визначені стандартом спеціальності, та спроектовані стратегічні цілі, які конкретизують вимоги стандарту. На цій основі ними розробляється перелік вибіркового психологічних дисциплін підготовки бакалаврів-психологів. Отже, вони засвоюють ще один із видів діяльності науково-педагогічних працівників випускових кафедр – проектування вибіркової частини навчального плану. Подальша практична робота магістрантів може бути пов'язана з розробкою робочої навчальної програми окремої вибіркової дисципліни, для чого їх необхідно ознайомити з відповідним алгоритмом і вимогами. Оскільки такий вид діяльності є достатньо значним за обсягом, можна запропонувати магістрантам групову форму роботи над цим завданням.

Наступний етап проєктної роботи – це розробка проєкту навчання з окремої теми обраної дисципліни. Формою роботи мають бути індивідуальні проєкти. Найперше магістранти обирають навчальну тему з тієї вибіркової дисципліни, робочу програму якої вони розробляли на попередньому етапі, і конкретизують цілі її викладання, зважаючи на раніше спроектовані стратегічні цілі. При цьому пропонуємо опиратися на таксономію, розроблену В. П. Беспальком, яка передбачає формулювання оперативних цілей на чотирьох рівнях засвоєння навчального матеріалу (розпізнавання, репродуктивний, суб'єктивно-продуктивний, об'єктивно-продуктивний) (Беспалько, 1989, с. 55–56). Як наслідок формується перелік конкретних дій-еталонів бакалаврів-психологів з окремої навчальної теми, які вони повинні вміти виконувати після її засвоєння. Такий результат навчання легко вимірюється, контролюється й оцінюється, що й забезпечує надалі виконання вимог з організації контролю.

Далі магістрантам необхідно розробити систему контролю базових знань бакалаврів-психологів, які є необхідними для засвоєння навчального матеріалу обраної для розробки теми. З цією метою їм пропонується обрати 2 – 3 базові теми з цієї або інших дисциплін, визначити ключові для розуміння нової теми поняття, об'єкти, процеси та сформулювати контрольні питання (тести, завдання) для проведення вхідного контролю. При цьому від магістрантів вимагається розробити також і способи (методи, форми, засоби) актуалізації (формування) базових знань для усунення недоліків засвоєння базового матеріалу (повторення, нагадування, конспектування, пояснення, включення базового матеріалу у виклад нового під час лекції, складання глосаріїв, таблиць, виконання завдань та ін.). На цьому ж етапі необхідно проаналізувати наявні технічні та дидактичні засоби навчання та визначити можливість їх використання при опрацюванні теми.

Наступний етап: необхідно розробити інформаційні матеріали з теми: сформувати її логічну структуру, план, повний текст викладу теми та її опорний конспект (для лекційних занять) або план проведення семінарського чи лабораторного заняття. З цією метою магістрантам пропонується дібрати та проаналізувати кілька сучасних джерел інформації з теми, визначити ключові питання, поняття та встановити логічні зв'язки між ними (у вигляді схеми), тобто побудувати модель навчального матеріалу. На цій основі необхідно сформувати план теми, який надалі буде розширюватися та конкретизуватися аж до повного конспекту викладача, в якому визначаються ключові аспекти для

запису (опорний конспект) та додаткові – для усного пояснення чи обговорення. Таким чином конструюється зміст навчального матеріалу з теми.

Черговий етап передбачає проектування технологій (методів, форм, засобів) навчання та контролю, що впливає з переліку визначених раніше оперативних цілей вивчення теми, сформульованих у вигляді переліку дій. Слід також звернути увагу магістрантів на те, що структура дії містить такі складові, як мотиваційна, орієнтовна, виконавча та контрольна (Гальперин, 2006), і що їм необхідно спроектувати способи мотивації студентів, технології формування нових знань, технології формування та засвоєння діяльності і технології контролю сформованих дій. Зміст спроектованих методів, форм і засобів навчання на кожному рівні засвоєння навчального матеріалу має бути детально розробленим і відповідати цілям рівня.

І нарешті останній етап – планування навчального процесу – має бути спроектований відповідно до розподілу навчального часу, зазначеного у розробленій раніше робочій програмі дисципліни. На цьому етапі магістранти проєктують детальний зміст кожного заняття з теми, виходячи з усіх раніше виконаних методичних розробок та згідно зі структурою кожного типу заняття (лекційне, семінарське, лабораторне, консультаційне тощо). Зручно виконувати цю роботу у формі сценарію проведення заняття з таким складовими: структурні компоненти та етапи проведення заняття – дії викладача – дії студентів. Отже, майбутні викладачі психології отримують повноцінний до впровадження під час педагогічної (асистентської) практики дидактичний проєкт, який переводить у практичну площину всі отримані ними теоретичні знання, забезпечує свідоме та обгрунтоване виконання методичної діяльності, усуває труднощі, пов'язані з підготовкою до проведення занять, і сприяє формуванню методичної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, вважаємо, що використання засобів дидактичного проектування у процесі вивчення дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі» та проходження педагогічної (асистентської) практики сприятиме формуванню методичної компетентності майбутніх викладачів психології та забезпечить більшу ефективність їхньої практичної підготовки до педагогічної діяльності. Подальші дослідження планується присвятити детальній розробці кожного з окреслених етапів та експериментальній перевірці сформульованих пропозицій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ціпан, Т. (2016). Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*, 3. с. 174–181.

Ніколасв, О. та Рубаняк, Л. (2016). Методична компетентність як одна із основних складових професіоналізму майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*, 22, сс. 99–102.

Рейдало, В. (2014). Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури. *Наука і освіта*, 5. с. 266–271.

Міністерство освіти і науки України, (2020). *Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (проект)*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya->

proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso [дата звернення 20 липня 2020].

Міністерство освіти і науки України, (2020). *Професійний стандарт на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор» (проект)*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-na-posadi-asistent-vikladach-starshij-vikladach-docent-profesor> [дата звернення 20 липня 2020].

Гаєвець, Я. (2012). Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителів початкових класів. *Наука і освіта*, 8. с. 38–42.

Коваленко, О., Брюханова, Н., Корольова, Н. та Шматков, Є. (2008). *Методика професійного навчання*. Харків: ВПП «Контраст». 488 с.

Беспалько, В. (1989). *Слаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика. 192 с.

Гальперин, Я. (2006). *Введение в психологию*. Москва: КДУ. 327 с.

REFERENCES

Tsipan, T. (2016). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia [Professional competence of a modern teacher]. *Innovatyka u vykhovanni*, 3. ss. 174–181.[in Ukrainian]

Nikolaiev, O. ta Rubaniak, L. (2016). Metodychna kompetentnist yak odna iz osnovnykh skladovykh profesionalizmu maibutnoho vchytelia [Methodological competence as one of the main components of the professionalism of a future teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Seriya: Pedahohichna*, 22, ss. 99–102. [in Ukrainian]

Reidalo, V. (2014). Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv ukrainskoi literatury [Pedagogical conditions for the formation of methodological competence of future Ukrainian literature teachers]. *Nauka i osvita*, 5. ss. 266–271. [in Ukrainian]

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, (2020). *Profesiyni standart za profesiinyi "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" (proekt)* [Professional standard for the profession "Primary school teacher of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution" (draft)]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso> [Data zvernennia 20 lypnia 2020]. [in Ukrainian]

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, (2020). *Profesiyni standart na posady "Asyistent", "Vykladach", "Starshyi vykladach", "Dotsent", "Profesor" (proekt)* [Professional standard for the positions "Assistant", "Teacher", "Senior Teacher", "Associate Professor", "Professor" (draft)]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-na-posadi-asistent-vikladach-starshij-vikladach-docent-profesor> [Data zvernennia 20 lypnia 2020]. [in Ukrainian]

Haievets, Ya. (2012). Metodychna kompetentnist yak meta ta rezultat pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [Methodological competence as the goal and result of training a primary school teacher]. *Nauka i osvita*, 8. ss. 38–42. [in Ukrainian]

Kovalenko, O., Briukhanova, N., Korolova, N. ta Shmatkov, Ye. (2008). *Metodyka profesiinoho navchannia* [Professional education methodology]. Kharkiv: VPP "Kontrast". 488 s. [in Ukrainian]

Bespalko. V. (1989). *Slagayemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moskva: Pedagogika. 192 s. [in Russian]

Galperin. Ya. (2006). *Vvedeniye v psikhologiyu* [Introduction to Psychology]. Moskva: KDU. 327 s. [in Russian]

METHODOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS BY MEANS OF DIDACTIC DESIGN

Kosheleva Natalia

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.),
Associate Professor at the Department of Psychology
Horlivka Institute for Foreign Languages of the
State Higher Educational Establishment "Donbas State Pedagogical University",
Bakhmut, Ukraine
ORCID:0000-0002-0380-3242,
e-mail: cosheleva.natali@ukr.net

Abstract. The article highlights the actual problem of formation the methodological competence of future psychology teachers, which is an important component of their professional and pedagogical competence. The approaches of scientists about the essence and problems of the formation of the methodological competence of future teachers were analyzed. The necessity of introducing a practice-oriented approach to teaching the discipline "Methods of teaching psychology in higher education" is substantiated. It is proposed to use didactic design tools in the process of presenting the practical part of this discipline in order to form the methodological competence of future teachers of psychology. The process structure of developing didactic projects of psychological disciplines is described. The process includes two main components: developing a training project for a specialty and developing a training project for a discipline or topic. Each component contains a number of stages for the implementation of didactic projects. The main stages are: analysis of the specialist's activities; development of the content of professional training of a specialist; diagnostics of the goal in training; diagnostics of the state of learning; preparation of information materials; selection of educational literature; development of training and control technologies; planning the educational process. Methodological proposals are formulated for the content of each of the stages of didactic design. As a result of the implementation of didactic projects, future psychology teachers gain practical skills in performing various types of methodological activities. The developed didactic projects should be implemented during pedagogical (assistant) practice, increasing the efficiency of its passage by undergraduates. The proposed approach translates into a practical plane all the theoretical knowledge they have acquired on the methodology of teaching psychology, ensures the conscious and justified implementation of methodological activities, eliminates the difficulties associated with preparing for classes and contributes to the formation of the methodological competence of future psychology teachers.

Key words: professional and pedagogical competence, methodological competence, future psychology teachers, didactic design, psychology teaching methodology.

Стаття надійшла до редакції 10. 09. 2020 р.

УДК [026:37+069:37](477-25):004.77:37.091.4Сухомлинський-048.67

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.286](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.286)

Міхно Олександр

кандидат педагогічних наук,
директор Педагогічного музею України,
старший науковий співробітник сектору сухомлиністики
відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки
України ім. В. О. Сухомлинського
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-5271-9530
e-mail: amihno@ukr.net

СПАДЩИНА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ІНТЕРНЕТ-ПРОСТОРІ: ОНЛАЙН-ПРОЄКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ ТА ДНПБ УКРАЇНИ ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті акцентовано на важливості презентації результатів історико-педагогічних досліджень та їх донесення до якнайширшої аудиторії з урахуванням сучасних технічних можливостей. Обґрунтовано, що новітні інформаційні технології на популяризацію спадщини Василя Сухомлинського мають як прямий (поява нових форм популяризації, трансформація традиційних), так і опосередкований вплив, зумовлений зміною способів сприйняття інформації її споживачем.

Доведено, що у наш час є два основних напрями впливу нових інформаційних технологій на популяризацію спадщини педагога: 1) кількісні зміни, які проявляються в зростанні інформаційних потоків, зокрема появи і активному використанні соціальних мереж (Фейсбук, Інстаграм, Вайбер та ін.); 2) якісні зміни, в результаті яких з'являються нові форми популяризації спадщини педагога (науково-популярний сайт, комп'ютерна програма), а традиційні форми віртуалізуються (віртуальний музей, віртуальна виставка, електронна бібліотека, електронний ресурс, онлайн-проект тощо).

Проаналізовано сучасні форми популяризації спадщини В. Сухомлинського Педагогічним музеєм України та Державною науково-педагогічною бібліотекою України імені В. О. Сухомлинського засобами новітніх інформаційних технологій: сторінка «Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970)» електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу «Видатні педагоги України та світу», віртуальна виставка «Київ Сухомлинського», онлайн-проекти «Sukhomlinsky News» та «Читаймо Сухомлинського онлайн», засідання круглого столу «Збірки творів В. О. Сухомлинського: літературно-педагогічний дискурс» на онлайн-платформі Google Meet. Окреслено перспективні напрями популяризації спадщини педагога: онлайн-проект «Афоризми Сухомлинського» та адаптація художніх мініатюр В. Сухомлинського для осіб з тяжкими порушеннями зору шляхом переведення опублікованих оповідань педагога у формат дос. та аудіофайли з начитуванням професійними акторами.

Ключові слова: Василь Сухомлинський, популяризація спадщини, онлайн-проект, віртуальна виставка, електронний ресурс, соціальні мережі, Педагогічний музей України, ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського.

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта переживає кардинальні зміни, зумовлені сукупністю технологічних, соціально-політичних, економічних факторів. Важливу роль у вирішенні поточних проблем, що супроводжують освітні реформи, здатна відіграти педагогічна наука, зокрема такий її сегмент, як популяризація історії освіти та спадщини видатних українських педагогів і серед освітян, і серед широкого загалу. Як зазначає Ольга Сухомлинська, «думки та ідеї, висловлені відомими педагогами віддаленого і недавнього минулого, з плином часу не втрачають своєї цінності і повертаються до дослідницького поля у часи, коли освітяни шукають шляхи подальшого розвитку педагогічної теорії і практики» (Сухомлинська, 2020). Цілком поділяючи цю думку, додамо, що надзвичайної ваги сьогодні набуває й презентація результатів історико-педагогічних досліджень, тобто їх донесення до якнайширшої аудиторії з урахуванням сучасних технічних можливостей. Актуальність теми обумовлена також активними трансформаціями, які зараз переживає популяризація спадщини видатного українського педагога Василя Сухомлинського (1918–1970). Найважливішими чинниками, що обумовлюють ці зміни, є технологічні новації, які передусім стосуються способів поширення інформації. Нові інформаційні технології на популяризацію спадщини педагога мають як прямий (поява нових форм популяризації, трансформація традиційних), так і опосередкований вплив, породжений зміною способів сприйняття інформації її споживачем.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема доступності інформації і поширення знань у постіндустріальну епоху з її новітніми технологіями – це у своїй суті творче завдання, де найважливіша роль належить все ж таки людині. Ще в середині минулого століття англійський фізик, Нобелівський лауреат Джордж Томсон (George Thomson; 1892–1975) у своїй книзі «Передбачуване майбутнє» прогнозував можливість виникнення такої ситуації і писав про необхідність появи особливої категорії працівників, яких називав «зв'язковими науки». Їх основним завданням має бути пошук потрібної інформації та її виклад мовою, зрозумілою і фахівцям нових суміжних галузей знань, і пересічним людям (1958). Цю тезу про конфлікт популярного і академічного тексту, який заважає поширенню наукових знань серед широкого аудиторії, розвиває сучасний американський учений Роджер М. Даунс (Roger M. Downs), який розглядає цю проблему на прикладі популяризації географічної науки і наголошує, що часто формальний стиль і штампи в науковій літературі не дозволяють масовому читачеві зрозуміти задум дослідника або й відштовхують від занурення в світ науки (2010). Серед українських учених-педагогів особливості поширення інформації через сучасні засоби комунікації, зокрема – популярні соціальні мережі, досліджували С. Івашньова (2012), Н. Олексюк та Л. Леbedенко (2015), О. Пінчук (2015) та ін. Однак спеціальних досліджень особливостей популяризації спадщини Василя Сухомлинського з урахуванням сучасних технологій і каналів зв'язку на тепер немає.

Мета статті – проаналізувати сучасні форми популяризації спадщини Василя Сухомлинського Педагогічним музеєм України та Державною науково-педагогічною бібліотекою України імені В. О. Сухомлинського засобами новітніх інформаційних технологій та окреслити перспективні напрями цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Популяризація спадщини педагога в найзагальнішому вигляді – це поширення знань, доступний і

зрозумілий виклад інформації про професійну діяльність В. Сухомлинського і його основні педагогічні ідеї. До появи сучасних технологій зв'язку, цей процес здійснювався переважно шляхом науково-популярних і публіцистичних публікацій у фаховій педагогічній періодиці та організації науково-практичних заходів (конференцій, круглих столів, семінарів тощо). Проте постіндустріальна доба зі стрімким зростанням інформації та її миттєвим поширенням сучасними засобами комунікації висуває перед дослідниками спадщини Василя Сухомлинського вимогу формування власних інформаційних ресурсів, які б ефективно конкурували в строкатому і насиченому гуманітарному інформаційному полі і водночас сприяли поширенню серед якнайширшої аудиторії поглядів видатного педагога на найважливіші завдання навчання і виховання.

Прикладом успішного інформаційно-просвітницького проєкту вважаємо електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» Державної науково-педагогічної бібліотеки (ДНПБ) України імені В. О. Сухомлинського. Саме там, на спеціальній сторінці «Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970)» віртуальний користувач може знайти найбільше відомостей про життєвий і творчий шлях В. Сухомлинського, систематизованих і структурованих за такими розділами: «Біографія», «Бібліографія публікацій», «Повнотекстові документи», «Фотогалерея», «Педагогічні читання», «Інтернет-ресурси», «Товариства, асоціації, заклади», «Скульптури, монети та медалі», «Нагороди, премії» (<https://cutt.ly/jyNqtzW>).

Ще одна сучасна форма популяризації спадщини педагога, реалізована Педагогічним музеєм України, – віртуальна виставка «Київ Сухомлинського» (<http://pmu.in.ua/wp-content/uploads/suhomlinskii/>). Цей спільний проєкт музею та Національного авіаційного університету, створений у 2018 р. на відзначення 100-ліття від дня народження В. Сухомлинського, на основі дипломної роботи «Теоретико-методологічні засади віртуальної виставки «Київ Сухомлинського», презентує особистості, місця та події, з якими пов'язані сторінки життєпису й діяльності видатного педагога. Інформацію з відповідними світлинами структуровано за такими розділами: «Про Сухомлинського», «Події» (книги київських видавництв, захист дисертації, з'їзди вчителів, лист дружині, публікація в пресі), «Місця» (Бессарабська площа, Жовтневий палац, Інститут педагогіки, Оперний театр, Хрещатик), «Люди» (Іван Ткаченко, Олесь Гончар, Григорій Костюк, Сидір Ковпак, листівки від друзів-киян), «Автори проєкту». Зауважимо, що виставка адаптована й для перегляду на смартфоні. На нашу думку, це вдала спроба використання сучасних технологій не лише у музейній, але й освітній діяльності загалом, яка презентує сучасний приклад структурування, узагальнення та подання текстової візуальної інформації.

Якщо вести мову про популярні сьогодні соціальні мережі, зокрема Фейсбук, то й тут маємо кілька прикладів успішної діяльності Педагогічного музею України та ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, спрямованої на популяризацію спадщини педагога. Йдеться про два онлайн-проєкти: «Sukhomlinsky News» та «Читаймо Сухомлинського онлайн». Розглянемо їх докладніше.

Віртуальний проєкт «Sukhomlinsky News» реалізується на офіційній сторінці Педагогічного музею України у Фейсбуці шляхом щомісячних постів інформаційного характеру з візуальним зображенням фрагмента бюлетеня «Sukhomlinsky News». Цей бюлетень з 2015 року готує Алан Кокерілл (Alan

Cockerill), австралійський учений і популяризатор спадщини Василя Сухомлинського. Його зусиллями спадщина українського педагога стає доступною для англомовних читачів, а весь матеріал в бюлетені перекладається англійською мовою вперше. У пості (дописі) на Фейсбуці розміщується переклад українською мовою звернення А. Кокерілла до читачів та коротко розповідається про структуру чергового випуску бюлетеню, що складається з перекладу англійською частини якоїсь науково-педагогічної праці В. Сухомлинського та кількох його художніх мініатюр, проілюстрованих дитячими малюнками. Наприкінці подається посилання для завантаження оригінального випуску бюлетеня англійською мовою. Цей проєкт досить популярний серед користувачів Фейсбуку, про що свідчать численні вподобання, поширення (репости) та коментарі (<https://www.facebook.com/pedmuzua/posts/1636785196484688>).

Онлайн-проєкт «Читаймо Сухомлинського онлайн» започаткований ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського у березні 2020 р. в умовах запровадження в Україні карантину у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби COVID-19. Реалізується він також у Фейсбуці шляхом розміщення щотижневих дописів на офіційній сторінці бібліотеки. Відповідно до розробленої концепції онлайн-проєкту у дописі подано коротку інформацію про проєкт та пропозицію студіювати твори педагога, завантаживши їх із «Науково-педагогічної електронної бібліотеки». Далі подається назва конкретної праці В. Сухомлинського та посилання для її завантаження. Насамкінець користувачеві пропонується залишити в коментарях до допису власні думки щодо прочитаного та цитати висловів педагога, які його вразили. Крім текстової інформації, подається й відповідний та необхідний для соцмережі візуальний матеріал – графічний макет (фотозаставка), що містить інформацію про організаторів проєкту, фото педагога, бібліографічний опис його конкретної праці та посилання для завантаження. Кількість коментарів, вподобань і поширень дописів онлайн-проєкту «Читаймо Сухомлинського онлайн» промовисто свідчать, що він також є успішним прикладом популяризації спадщини педагога засобами соціальних мереж, до того ж у період пандемії COVID-19, коли не було можливості реально відвідувати бібліотеки і музеї (<https://www.facebook.com/dnpb.gov.ua/posts/3165651276820522>).

Під час карантину значно активізувався процес віртуалізації традиційних форм популяризаційної діяльності, зокрема проведення науково-практичних заходів у онлайн-режимі з використання платформ Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, Skype. Зокрема, у травні 2020 року відбулося засідання круглого столу «Збірки творів В. О. Сухомлинського: літературно-педагогічний дискурс», організоване сектором сухомлиністики відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського НАПН України на онлайн-платформі Google Meet. Завдяки такій формі організації заходу в ньому змогли взяти участь близько 30 фахівців з різних регіонів України: Києва, Броварів, Рівного, Херсона, Хмельницького, Павлиша (Кіровоградська область). З промовами та презентаціями виступили восьтеро провідних українських учених–дослідників творчості В. Сухомлинського. Отже, проведення науково-практичних заходів в онлайн-режимі є не лише сучасною формою діяльності, але й сприяє залученню якнайширшої аудиторії до обговорення актуальних проблем сухомлиністики, зокрема й популяризації спадщини педагога (<https://cutt.ly/zyNqqmz>).

Серед перспектив діяльності у цьому напрямі – тісна творча співпраця установ, які зберігають і досліджують спадщину Василя Сухомлинського. Йдеться насамперед про Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського, Педагогічний музей України та ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, які нещодавно започаткували онлайн-проект «Афоризми Сухомлинського», що користується надзвичайною популярністю серед користувачів Фейсбуку. Ця популярність обумовлюється, на нашу думку, кількома чинниками. По-перше, проект розроблено з урахуванням алгоритмів роботи соціальної мережі, які вимагають короткого тексту та обов'язкової візуалізації. Тож, організатори проекту діяли згідно з такою концепцією: мінімум текстової інформації і максимум візуалізації, яка втілюється у поєднанні кольорів, читабельного шрифту і рідкісних фотографій. По-друге, в цьому онлан-проекті вперше застосовується цікавий і, на наш погляд, надзвичайно вдалий і перспективний принцип поєднання текстової і візуальної інформації: графічний макет містить логотипи Педагогічного музею України та ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського, афоризм педагога з книги «Василь Сухомлинський. Афоризми» (2018), рідкісне фото з фондів Педагогічно-меморіального музею В.О. Сухомлинського (фотоархів музею налічує близько 3,5 тисяч одиниць зберігання) з відповідним підписом та хештег #АфоризмиСухомлинського, за яким легко шукати відповідні дописи у соціальній мережі. Синтез фото і короткого тексту сприяє зацікавленості користувача Фейсбуку, приваблює кольоровим оформленням, легко запам'ятовується. Наводимо приклад графічного макета на рисунку 1.



Рис. 1. Графічний макет онлайн-проекту «Афоризми Сухомлинського». Автор – Андрій Онишук.

По-третє, дописи проекту одночасно поширюються на трьох офіційних сторінках організаторів. Проект «Афоризми Сухомлинського» реалізується у Фейсбук. Але оскільки, по суті, це графічний макет у вигляді фотографії, то він цілком може реалізуватися і в Інстаграм – соціальній мережі, яка була заснована як платформа для обміну фотографіями. Ця мережа надає змогу користувачам робити і завантажувати фотографії, застосовувати до них фільтри, а також поширювати їх через свою платформу. Станом на 2020 рік понад 1 мільярд людей використовує Інстаграм щомісяця, а майже 500 мільйонів користувачів дивляться Instagram Stories щодня. Отже, поширення дописів проекту у двох

провідних світових соціальних мережах – Фейсбук та Інстанграм – значно розширить його аудиторію.

Ще один перспективний онлайн-проект, який нині на стадії розроблення, – адаптація художніх мініатюр В. Сухомлинського для осіб з тяжкими порушеннями зору шляхом переведення опублікованих оповідань педагога у формат doc. та аудіофайли з начитуванням професійними акторами. Педагогічний музей України має досвід такого виду інклюзивної діяльності з рідкісними виданнями з фондів музею в процесі реалізації онлайн-проектів #опис_зображень та #доступні_фонди_педмузею і #аудіофонди_педмузею, які можна знайти і переглянути у мережі Фейсбук за зазначеними хештегами. Тож, цей досвід стане підґрунтям нового онлайн-проекту «Доступний Сухомлинський».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, проаналізовані нами сучасні форми популяризації спадщини Василя Сухомлинського дають підстави для висновку, що у наш час є два основних напрями впливу нових інформаційних технологій на популяризацію спадщини педагога:

кількісні зміни, зумовлені зростанням інформаційних потоків, зокрема поява і активне поширення популярних соціальних мереж (Фейсбук, Інстаграм, Вайбер та ін.);

якісні зміни, в результаті яких з'являються нові форми популяризації спадщини педагога (науково-популярний сайт, комп'ютерна програма), а традиційні форми віртуалізуються (віртуальний музей, віртуальна виставка, електронна бібліотека, електронний ресурс, онлайн-проект тощо).

Окрім того, у процесі популяризації спадщини педагога слід враховувати специфіку каналу поширення інформації і саме для нього готувати відповідний матеріал: на сайті це може бути і досить розлога інформація у форматі «лонгрід», тим часом як у соціальній мережі текст має бути максимально стислим. Однак і на сайті, і в соціальній мережі обов'язковою умовою успішності і популярності публікації є наявність відповідного візуального матеріалу, оформленого у сучасному дизайні.

Підсумовуючи, зазначимо, що сьогодні інтегрованість української науки в сучасний медійний простір є надзвичайно актуальною. Нині вся гуманітаристика і, зокрема, історія освіти перебувають на стадії, де дослідники змушені переборювати і себе, і усталені традиції, аби доходити до ширшого читача, писати науково авторитетно на теми, які цікавлять суспільство, і тією мовою, яку суспільство може зрозуміти. Це прямо стосується і популяризації спадщини відомих педагогів.

Тому одним із перспективних напрямів цієї діяльності є активне залучення візуальних джерел, яке можна розглядати як відповідь на потребу читаючої публіки в більш «зримій» і емоційно насиченій картині історії освіти. Це і стане темою наших наступних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Сухомлинська, О. (2020). Василь Сухомлинський крізь призму часу: деякі зауваги до розгляду ідей. *Інноватика у вихованні*. 11. С. 6–16. URL: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i11.279> [Дата останнього звернення 27 червня 2020].

Томсон, Дж. (1958). *Предвидимое будущее*. М.: Иностранная литература. 176с.

Downs, R. (2010). Popularization and Geography: An Inseparable Relationship. *Annals of the Association of American Geographers*, 100 (2), 444–467. URL: <https://doi.org/10.1080/00045601003638774> [Дата останнього звернення 27 червня 2020].

Вашньова, С. (2012). Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2. С. 15–17.

Олексюк, Н., Лебененко, Л. (2015). Використання електронних соціальних мереж у соціально-педагогічній роботі зі школярами. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 48, вип. 4. С. 88–102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_48_4_8. [Дата останнього звернення 27 червня 2020].

Пінчук, О. (2015). Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій і перспектив їх використання у навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 4 (48). С. 14–34.

Василь Сухомлинський (2018). *Афоризми*. / Педагогічний музей України; [укладач О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ. 104 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 5).

REFERENCES

Sukhomlynska, O. (2020). *Vasyl Sukhomlynskyi kriz pryzmu chasu: deiaki zauvahy do rozghliadu idei* [Vasyl Sukhomlynskyi in modern times: some comments on the consideration of ideas]. *Intovatyka u vykhovanni*. 11. S. 6–16. <https://doi.org/10.35619/iu.v1i11.279> [Data ostannoho zvernennia 27 chervnia 2020] [in Ukrainian]

Tomson, G. P. (1958). *Predvidimoye budushcheye* [The foreseeable future]. М.: Inostrannaya literatura. 176 s.

Downs, R. M. (2010). Popularization and Geography: An Inseparable Relationship. *Annals of the Association of American Geographers*, 100 (2), 444–467. <https://doi.org/10.1080/00045601003638774> [Data ostannoho zvernennia 27 chervnia 2020]

Ivashnova, S. (2012). Vykorystannia sotsialnykh servisiv ta sotsialnykh merezh v osviti [Use of social services and social networks in education]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2. S. 15-17. [in Ukrainian]

Oleksuk, N., Lebedenko, L. (2015). Vykorystannia elektronnykh sotsialnykh merezh u sotsialno-pedahohichnii roboti zi shkoliaramy [The use of electronic social networks in social and educational work with students]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. Т. 48, vyp. 4. S. 88-102, [online]. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_48_4_8. [Data ostannoho zvernennia 27 chervnia 2020]. [in Ukrainian]

Pinchuk, O. P. (2015). Istoryko-analitychnyi ohliad rozvytku sotsialnykh merezhnykh tekhnologii i perspektiv yikh vykorystannia u navchanni [Historical and analytical review of the development of social network technologies and prospects for their use in education.]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 4 (48). S. 14–34. [in Ukrainian]

Vasyl Sukhomlynsky (2018). *Aforyzmy* [Aphorisms] / Pedahohichni muzei Ukrainy; [ukladach O. P. Mikhno; nauk. konsultant O. V. Sukhomlynska]. Kyiv: PMU. 104 s. (Ser. «Pedahohichni republikatsii»; vyp. 5). [in Ukrainian]

**VASYL SUKHOMLYNSKY'S HERITAGE IN THE INTERNET SPACE:
ONLINE PROJECTS OF THE PEDAGOGICAL MUSEUM OF UKRAINE
AND V. O. SUKHOMLYNSKY STATE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL
LIBRARY OF UKRAINE**

Oleksandr Mikhno

PhD (Pedagogy),

Director at the Pedagogical Museum of Ukraine,

Senior Researcher of the Sukhomlynistics Sector

of the Pedagogical Source Studies and Biographistics Department,

V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORCID: 0000-0002-5271-9530

e-mail: amihno@ukr.net

Abstract. The article emphasizes the importance of presenting the results of historical and pedagogical research and bringing them to the widest possible audience, taking into account modern technical capabilities. It has been substantiated that the newest information technologies have both direct (appearance of new forms of popularization, transformation of traditional ones) and indirect influence on popularization of Vasyl Sukhomlynskyi's heritage, caused by the change of ways of perception of information by its consumer.

It is proved that currently there are two main directions of influence of new information technologies on popularization of the teacher's heritage: 1) quantitative changes which are manifested in growth of information flows, in particular, emergence and active distribution of social networks (Facebook, Instagram, Viber, etc.), 2) qualitative changes that result in new forms of heritage promotion (a popular science site, a computer program), and traditional forms are virtualized (a virtual museum, a virtual exhibition, an electronic library, an electronic resource, an online project, etc.).

Modern forms of popularization of V. Sukhomlynskyi's heritage by the Pedagogical Museum of Ukraine and the State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine named after V. O. Sukhomlynskyi by means of the latest information technologies are the page "Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi (1918-1970)" of the electronic information and the bibliographic resource "Outstanding Teachers of Ukraine and the World", the virtual exhibition "Kyiv of Sukhomlynskyi", the online projects "Sukhomlynskyi News" and "Let's Read Sukhomlynskyi Online", the meeting at the round table "Collections of Works by V. O. Sukhomlynskyi: Literary and Pedagogical Discourse" in Google Meet online platform. Promising projects to promote the teacher's heritage are outlined: the online project "Sukhomlynskyi's Aphorisms" and the adaptation of artistic miniatures by V. Sukhomlynskyi for people with severe visual impairments by translating the published stories of the teacher in the doc. format and audio files read by professional actors.

Key words: Vasyl Sukhomlynskyi, popularization of heritage, online project, virtual exhibition, electronic resource, social networks, Pedagogical Museum of Ukraine, State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine named after V. O. Sukhomlynskyi.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2020 р.

УДК 37.091.33:0063

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.291](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.291)

Олійник Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна
ORCID:0000-0001-9340-4378
e-mail: oleksasha97@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

Анотація. У статті відзначено, що в Україні спостерігається прискорений розвиток аграрного сектору, а тому ціла низка сфер бізнесу потребує кваліфікованих фахівців з агрономічною освітою як-от, агрохолдинги, фермерські підприємства, хімічні, насіннєві, консалтингові, дистрибуційні, інвестиційні та торгові компанії і навіть банки.

Обґрунтовано, що головним завданням вищої аграрної школи є забезпечення студентів достатнім об'ємом наукової інформації, а також практичними навичками самостійно працювати зі спеціальною та науковою літературою, слідкувати за новинами розвитку інноваційних технологій в аграрній сфері, постійно поповнювати свої знання і вміння прогресивними практиками, що з'являються в сучасних умовах праці.

Здійснено аналіз результатів дослідження професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв та окреслено шляхи оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх аграріїв у контексті структурних перебудов, що відбуваються в агропромисловому секторі України та його галузях.

Доведено, що порівнюючи з вихідними показниками відбулися суттєві зміни щодо розвитку професійної компетентності студентів-аграріїв в ЕГ. На заключному етапі узагальнено результати дослідження, що дозволяють скласти уявлення про рівень професійної компетентності. Загальна професійна компетентність майбутніх фахівців аграрної сфери експериментальної групи відповідає середньому рівню статистично значне збільшення кількості майбутніх фахівців аграріїв з високим рівнем професійної компетентності. На цій підставі автор стверджує, що певні педагогічні умови дозволяють якісно підвищити рівень професійної компетентності студентів-аграріїв.

Ключові слова: інноваційні технології, інновації, професійна підготовка, викладач, аграрний заклад освіти.

Постановка проблеми. Соціально-економічні трансформації в Україні вимагають модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі, приведення її до європейських освітніх стандартів, до запитів сучасного стану агропромисловості та структурних змін у сфері зайнятості у сільськогосподарській галузі.

Підготовка фахівців агропромислового комплексу є глобальною проблемою для країни, адже зміни у розвитку аграрної сфери вимагають фахівців нової формації, які були б конкурентоспроможними на ринку праці. Потреба у реформуванні аграрної освіти на сучасному етапі її розвитку, як вважають

фахівці, детермінується такими причинами: значні зміни у виробництві, переробці, вирощування продукції сільського господарства, вимагають змін у підготовці фахівців аграрної галузі у вищих аграрних закладах. Відповідно до сучасних вимог ринку праці потрібно провести кардинальні зміни у освітньому процесі, а саме: запровадити диференційований підхід до розробки освітніх програм з підготовки бакалаврів та магістрів аграрного напрямку; кардинально зміни технології та методи викладання; імплементувати невід'ємний зв'язок освіти, науки та інноваційного виробництва.

Інтеграція науки, освіти та виробництва допомагає підготувати конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, водночас служить засобом вирішення важливих виробничих питань, відіграючи при цьому роль цементуючого початку в процесі становлення і розвитку професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблемам формування і зростання професійного рівня аграрних кадрів, удосконалення управлінського досвіду керівниками підприємств аграрної галузі присвячена значна кількість публікацій як зарубіжних, так і вітчизняних учених, зокрема, Ф. Зінов'єва, Ф. Кене, Т. Левітта, В. Лисогора, З. Румянцевої, О. Собкевича, А. Файоля та ін.

Поведінку й діяльність майбутнього аграрія досліджували Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Л. Якобсон та ін.

Вивченням компетентнісного підходу займалися такі вчені, як Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, С. Трубачева, Л. Тарашенко та ін. (Олійник, 2020).

Мета статті полягає в обґрунтуванні компонентів професійної компетентності сучасних фахівців аграрної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сільське господарство сьогодні пішло далеко за межі сіл, адже невід'ємною його складовою в наш час є потужні елеваторні комплекси, логістичні центри, фабрики з вирощування птиці, тваринні комплекси, переробні та кондитерські заводи. У всьому світі для забезпечення потреб аграрної сфери працюють хімічні заводи, на яких виготовляють засоби захисту рослин, добрива та стимулятори росту рослин. Над виготовленням високоякісного насіння трудяться тисячі генетиків, біологів та селекціонерів. Але центром цього довгого ланцюга, який часто починається і закінчується далеко за межами нашої держави, є саме родюча українська нива. Аграрний бізнес – локомотив нашої економіки, найперспективніша та швидкозростаюча галузь України (11,4% ВВП). Він створює робочі місця для мільйонів українців (близько 17% зайнятого населення). Україна – світовий рекордсмен аграрної сфери, що забезпечує 174 країни світу якісною аграрною продукцією (соняшником та соняшниковою олією, зерном, горіхами, ріпаком, кукурудзою, медом, соєю та курятиною).

Аграрні фахівці у списку найбільш потрібних професій в Україні, а попит на них буде залишатися високим ще впродовж наступного десятиріччя. Аграрний сектор в Україні динамічно розвивається з кожним роком, а тому кваліфікованих фахівців з агрономічною освітою потребує ціла низка сфер бізнесу: агрохолдинги, фермерські підприємства, хімічні, насіннєві, консалтингові, дистрибуційні, інвестиційні та торгові компанії і навіть банки (Олійник, 2020, с.93). Саме тому підготовка висококваліфікованого працівника – головне завдання аграрної системи освіти.

Сьогодні аграрна система України відчуває гострий дефіцит кваліфікованих кадрів, які здатні швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов,

мобільних і конкурентоспроможних на ринку праці. Слід відзначити, що проблема підготовки фахівців є загально масштабною проблемою. Зокрема, В. Нагаєв відзначав, що конкурентоспроможність сучасного фахівця аграрного профілю ґрунтується на таких якостях, як активність, готовність оволодівати новими знаннями й досвідом, здатність творчо реагувати на зміни в соціальній і професійній сферах (Нагаєв, 2006, с.105). Підготовка такого кадрового потенціалу є головним завданням системи аграрної освіти.

Існує об'єктивна необхідність підвищення якості професійної освіти студентів-аграріїв в контексті пріоритетних напрямів модернізації сучасної вищої школи, пошуку шляхів і засобів підготовки функціонально грамотних, професійно-компетентних, конкурентоспроможних і мобільних фахівців, які вміють швидко адаптуватися до динамічних змін суспільства, які здатні постійно підвищувати свій професійний рівень і моделювати процеси та результати своєї професійної діяльності (Зимня, 2003, с.42).

Аналіз професійної діяльності керівників і фахівців агропромислових підприємств переконує, що в своїй практиці вони постійно стикаються з необхідністю прийняття управлінських рішень з найрізноманітніших питань. Від їх ефективності залежать результати виробничо-фінансово-господарської діяльності підприємства. Ухвалення управлінських рішень на виробництві пов'язано з урахуванням факторів часу і ризику, що діють у зворотному напрямі.

Діяти швидко і рішуче – обов'язок кожного керівника. Більшість прийнятих управлінських рішень в аграрній сфері має комплексний характер, вимагає системного аналізу умов сільськогосподарського виробництва. Сучасна технологія прийняття оптимальних управлінських рішень в складних недетермінованих ситуаціях реалізується насамперед на основі застосування економічно-математичних методів і моделей, що дозволяють оперативно і якісно обробити інформацію, що надходить.

На сьогодні головним завданням вищої аграрної школи є забезпечення студентів достатнім об'ємом наукової інформації підготовка майбутніх фахівців до самостійної роботи зі спеціальною та науковою літературою, до здійснення моніторингу розвитку інноваційних технологій в аграрній галузі та до постійного поповнення своїх знань сучасними прогресивними технологіями аграрного профілю.

Спеціаліст будь-якого рівня та кваліфікації – агроном, зооінженер, технолог, економіст, інженер – управляє в своїй професійній діяльності різного виду системами: виробничими об'єктами, технологічними процесами, колективами працівників і т. д. На рівні сільськогосподарських підприємств різноманітні економічні та організаційні проблеми часто пов'язані з вирішенням екстремальних завдань. У їх числі: пошук найбільш ефективних методів організації виробництва, оптимальних способів використання наявних обмежених ресурсів, земельних фондів, робочої сили і засобів виробництва; встановлення оптимального поєднання галузей; вибір правильних типів сівозмін, оптимальних варіантів перевезень; розрахунок найбільш дешевих кормових раціонів для тварин та ін. Відповідно до поставленої мети з безлічі альтернативних варіантів розвитку господарюючого суб'єкта фахівець аграрної галузі вибирає оптимальний, що забезпечує досягнення максимальних фінансових результатів.

Потреба в реформуванні аграрної освіти на сучасному етапі на переконання науковців, детермінується такими причинами:

значними змінами в технологіях виробництва продукції сільського господарства, яке вимагає адекватних змін у підготовці фахівців аграрного профілю у вищих закладах освіти;

кардинальними змінами на ринку праці фахівців аграрної галузі;

необхідністю диференційованого підходу до розробки навчальної програми підготовки бакалаврів і магістрів сільського господарства. (Мирось, 2006, с.44).

Розроблена нами концепція формування професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі ґрунтується на базовому положенні проте, що моделювання є універсальним засобом системного пізнання і системного перетворення навколишньої дійсності. Воно реалізується в професійній підготовці на основі принципів доцільності, розвитку, варіативності, проблемності та відповідних методів і засобів навчання, способів структурування навчального матеріалу.

Методологічною основою формування професійної компетентності у майбутніх фахівців аграрної галузі виступає модель сучасного професіонала – аграрія, інтегруюча професійна спрямованість та професійна компетентність. Не менш важливими компонентами професійності залишаються особистісні якості та психофізіологічні властивості.

Сьогодні в агробізнесі немає таких напрямів, в які б не заходили інновації. Рослиництво, тваринництво, зберігання, переробка – усі ці галузі зараз буквально поглинають нові технології. Адже бізнес зацікавлений у тому, щоб ефективно працювати, отримувати прибуток та зростати, тому що Україна – гравець на міжнародному ринку сільгосппродукції, а нам треба конкурувати з іншими світовими виробниками. І оскільки інновації – це, передусім, продукт інтелектуальної праці, то змінюється і портрет фахівця в аграрній індустрії. Сучасний аграрій – це управлінець: молодий, ефективний, який вміє працювати з новітнім лабораторним обладнанням володіє програмним забезпеченням, творчо й креативно мислить, спроможний оперативно приймати рішення у складних виробничих умовах. Приміром, для успішної реалізації програми контролю та планування польових робіт сьогодні широкодоступними є високоточні механізми і пристрої, що керуються із супутника.

Професійна компетентність, на нашу думку, має такі основні компоненти: соціально-правову, економічну, екологічну, персональну, спеціальну та інформаційну компетенції.

Формування готовності на першому етапі відбувається при вивченні студентами загальногуманітарних, соціально-економічних, а також математично-технічних і природничо-наукових дисциплін (математики, філософії, інформатики, технологій виробництва рослинницької і тваринницької продукції, агроінженерії, геодезії та ін.) із застосуванням моделей і персональних комп'ютерів. Основне завдання етапу це залучення студентів до роботи з самодіагностики власного рівня готовності до професійної діяльності. У процесі формування готовності на цьому етапі краще реалізовувати традиційні форми і методи навчання (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), на яких моделювання застосовується при структуруванні навчального матеріалу як універсального методу навчання, що передбачає активне використання комп'ютерних технологій при вирішенні різноманітних освітньо-професійних завдань.

Формування готовності студентів до професійної діяльності на другому етапі відбувається в процесі вивчення студентами загальнопрофесійних дисциплін.

Тут досить виправданим є застосування моделювання як засобу освоєння змісту освіти.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі моделювання на заключному етапі професійної підготовки передбачає застосування моделей при структуруванні змісту матеріалу.

На цьому етапі у всіх організаційних формах переважають рефлексивні методи, реалізація яких відбувається через усвідомлення вивчення матеріалу з метою саморозвитку, самореалізації себе як особистості, та передбачає професійний розвиток – креативність, амбітність, цілеспрямованість.

Виконана дослідницько-експериментальна робота дозволила нам спланувати експериментальну роботу, яка переважно проводилась в умовах звичайного педагогічного процесу, незначна частина – в лабораторних умовах та на господарствах.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи дозволив визначити початковий рівень сформованості показників стану професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв. Вінницького національного аграрного університету (далі – ВНАУ) та їх готовності до початку впровадження авторської моделі розвитку професійної компетентності фахівців-аграрії, сформувати контрольні і експериментальні групи. За підсумками констатувального зрізу був зроблений висновок про те, що рівень професійної компетентності переважної більшості опитаних оцінюється як задовільний. Формувальний етап експерименту полягав у впровадженні розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв за допомогою відповідної програми заходів.

Пріоритетним напрямом роботи з апробації представленої моделі стало впровадження в освітній процес ВНАУ на рівні експериментальної групи низки чинників. Ними стали: модернізація системи розвитку професійної компетентності майбутніх студентів-аграріїв (найбільш радикальних змін зазнав блок факультативної роботи); інтеграція професійних знань; розширення меж виробничого навчання з метою комплексної дії на компоненти професійної компетентності. За підсумками експериментальної дії в контрольній і експериментальній групах були проведені підсумкові зрізи, що дозволяють відстежити динаміку показників професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Загальний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи є підставою для висновку, що запропонована модель дозволяє оптимізувати процес фахової підготовки і сприяє ефективному розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Очевидним є те, що за результатами формувального експерименту відбувся перерозподіл майбутніх фахівців аграрної галузі як КГ, так і ЕГ за рівнями розвитку професійної компетентності. Проте в КГ цей перерозподіл є незначним, а в ЕГ – суттєвим. Загалом спостерігається збільшення кількості студентів-аграріїв з високим та середнім рівнями розвитку професійної компетентності, зменшення – з мінімальним рівнем розвитку досліджуваних якостей. Показовим є те, що в ЕГ упродовж експерименту кількість майбутніх фахівців аграрної галузі з високим рівнем професійної компетентності зростає на 26 %, а в КГ – лише на 8,9 %; кількість слухачів з низьким рівнем розвитку професійної компетентності в ЕГ зменшилась на 42,1 %, а в КГ – на 9,5 %.

Динаміка змін у рівні розвитку професійної компетентності, які відбулись у КГ та ЕГ у ході формувального етапу експерименту, добре відслідковується на рис.1.

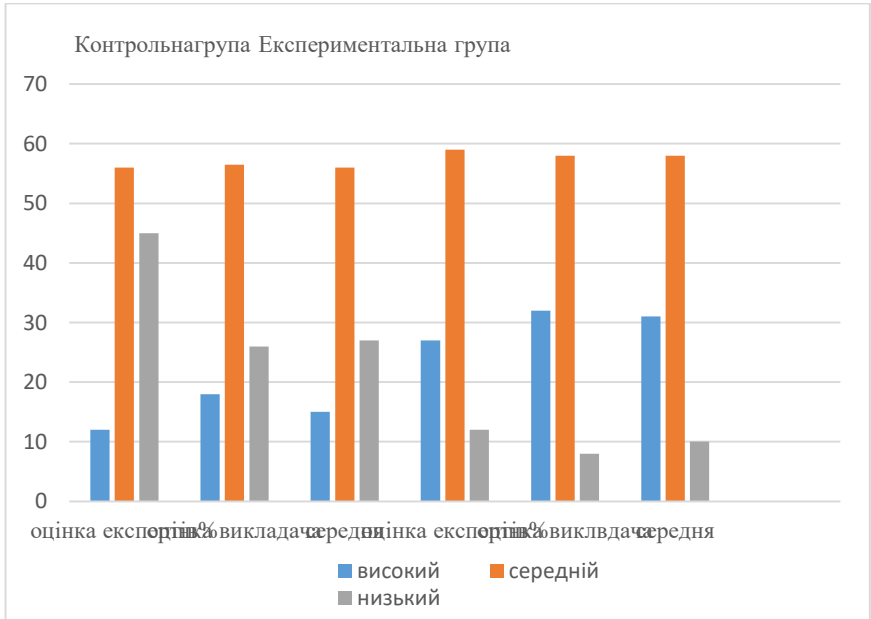


Рис. 1. Динаміка змін у рівні розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, які відбулись у КГ та ЕГ у ході формувального експерименту

Отже, після педагогічного впливу рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі дещо підвищився. Але чи можна таке підвищення вважати статистично значущим і стверджувати ефективність моделі розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі шляхом збільшення навчально-виробничих завдань як позитивний фактор.

За підсумками формувального експерименту можна зробити висновок про те, що в експериментальній групі:

обсяг професійних знань значно збільшився (відбулися кількісні та якісні зміни);

сформувалися вміння використовувати засвоєні знання на практиці; виокремилась усвідомлена потреба в збільшенні обсягу професійних знань і вдосконалення умінь застосовування їх під час виробничої практики;

особливо актуалізувалася аксіологічна складова трудової діяльності, що обумовлює усвідомлення її соціально-економічної цінності і необхідності дотримання професійних норм;

покращилась мотивація до вивчення дисциплін;

з'явилося усвідомлення себе як молодого фахівця агропромислового сектору;

підвищився рівень сформованості комунікативних умінь, креативних, творчих навичок, готовності до професійної діяльності.

Зміни, що відбулися, в повному обсязі відповідають основним завданням розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, а саме: оволодіння професійними знаннями;

перетворення отриманих професійних знань на особисті переконання.

Загальна оцінка професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі експериментальної групи відповідає середньому рівню, статистично зростає кількість студентів-аграріїв з високим рівнем професійної компетентності. Це дає підстави стверджувати, що певні педагогічні умови дозволяють якісно поліпшити її рівень.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз даних педагогічного експерименту переконливо свідчить про істотне підвищення якості професійної підготовки студентів аграрного профілю. Отримані в ході дослідно-експериментальної роботи результати дають підставу стверджувати, що запропонована теоретична модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі у професійній підготовці із поєднанням освітнього процесу та виробництва є ефективними. Висунуті нами теоретичні положення знайшли своє підтвердження в ході дослідно-експериментальної роботи.

Предметом перспективних досліджень може бути з'ясування форм і засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі, детальне вивчення умов реалізації методики формування професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Олійник, Н. (2020). Педагогічні умови підвищення якості професійної підготовки агроінженерів. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»*. Одеса. Вип. 20, Т. 2. С. 93–96.

Нагаєв, В. (2006). *Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу*: монографія. Харків. 528 с.

Зимняя, И. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. №5. С. 34–42.

Мирось, В. (2006). Про шляхи реорганізації ВНЗ України аграрного профілю. *Інформаційний вісник АН ВШ України*. Київ. Вип. 48, No 2. С.43–49.

Буркова, Л. (2000). Ключ до управління: Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму керування інноваційним процесом в освіті. *Директор школи, ліцею, гімназії*. Київ. № 1. С. 31–37.

Дубасенюк, О. (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць*. Житомир Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 12–28.

Сірий, Є. (2010). Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : збірник наукових праць*. К. С. 65–77.

Савченко, С. (2004). *Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору*. Доктор педагогічних наук. Луганський нац. пед. ун-т. Луганськ . 43с.

REFERENCES

Oliinyk, N. (2020). Pedagogical conditions for improving the quality of professional training of agricultural engineers. *Naukovyi zhurnal "Innovatsiina pedahohika" PU "Prychornomorskyi naukovo-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii"*. Odesa. Vyp. 20 ,T. 2. S. 93–96. [in Ukrainian]

Nahaiev, V. (2006). *Dydaktychni osnovy formuvannia tvorchoi osobystosti ahrrarnoho menedzhera v umovakh Bolonskoho protsesu*. [Didactic bases of formation of creative personality of the agrarian manager in the conditions of Bologna process]: monohrafiia Kharkiv. 528 s. [in Ukrainian]

Zymniaia, Y. (2003). Kliucheveye kompetentsyy – novaia paradigma rezultata obrazovaniya. [Key competencies as a new paradigm of educational outcome.]. *Vysshee obrazovaniye sehodnya*. No5. S. 34–42. [in Russian]

Myros, V. (2006). Pro shliakhy reorhanizatsii VNZ Ukrainy ahrrarnoho profilii. [On the ways of reorganization of Ukrainian universities of agricultural profile.]. *Informatsiinyi visnyk AN VSh Ukrainy*. Kyiv. Vyp. 48, No 2. S.43-49. [in Ukrainian]

Burkova, L. (2000). Kliuch do upravlinnia: Klasyfikatsiia pedahohichnykh innovatsii yak element mekhanizmu keruvannia innovatsiinykh protsesom v osviti. [Key to management: Classification of pedagogical innovations as an element of the mechanism of management of innovation process in education]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii*. Kyiv. No1. S. 31–37. [in Ukrainian]

Dubaseniuk, O. (2014). Innovatsii v suchasni osviti. Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats.[Innovations in modern education , *Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky*] Zhytomyr Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 12–28. [in Ukrainian]

Siryi, Ye. (2010). Innovatsiinyi rozvytok osvity v Ukraini: rozghortannia problemy ta zasadnytski oriientyry. [Innovative Development of Education in Ukraine: Deployment of Problems and Orietary Indicators]. *Aktualni problemy sotsiologhii, psykolohii, pedahohiky : zbirnyk naukovykh prats*. K. S. 65–77. [in Ukrainian]

Savchenko, S. (2004). *Naukovo-teoretychni zasady sotsializatsii studentskoi molodi u pozanavchalnii diialnosti v umovakh rehionalnogo osvitnoho prostoru*: [Scientific and theoretical principles of socialization of student youth in extracurricular activities in terms of regional educational space]. Doktor pedahohichnykh nauk. Luhanskyi nats. ped. un-t. Luhansk. 43s. [in Ukrainian].

FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE FOR AGRARIAN STUDENTS

Natalia Oliinyk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Vinnytsia, Ukraine

ORCID:0000-0001-9340-4378

e-mail: oleksasha97@ukr.net

Abstract. The article deals with the forming of professional competence for agrarian students. It was found that the agricultural sector in Ukraine is growing from every to year. Therefore, a number of business areas need qualified specialists with agronomic education, such as agricultural holdings, farms, chemical, seed, consulting, distribution, investment and trading companies and even banks. The purpose of the article is to substantiate the components of professional competence of modern specialists in the agricultural sector.

The author points out that the main task of the higher agricultural school is to provide students with sufficient scientific information, and to teach future professionals to work independently with special and scientific literature, to monitor the development of innovative technologies in agriculture, constantly replenish their knowledge with new progressive forms of agricultural training, profile in the new working conditions. The author analyses the results of the study of professional competence for future specialists of agrarians. The analysis of the experimental work help to conclude that the model of professional competence of future agrarians proposed by him earlier to optimize the process of professional training and contributes to the effective formation of professional competence of agro-industrial complex workers.

The final results obtained by the expert group showed that compared to the initial indicators there were significant changes in the development of professional competence of agricultural students in EG. At the final stage, the author summarizes the results of the study, they allowed to form an idea of the level of professional competence. The general professional competence of future specialists of agrarians of the experimental group corresponds to the average level, a statistically significant increase in the number of future specialists of agrarians with a high level of professional competence. The author argues that certain pedagogical conditions can qualitatively increase the level of professional competence of student farmers.

Key words: innovative technologies, innovations, professional training, teacher, agricultural educational institution

Стаття надійшла до редакції 18. 09. 2020 р.

УДК 378.174

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.294](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.294)

Проценко Ірина

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна
ORCID: 0000-0003-1792-7200,
e-mail: procenkoira83@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури проаналізовано сутність поняття «толерантність» як терпеливе ставлення до інших людей, повага думки інших, вміння прислухатися, зрозуміти іншу людину. Розглядається питання формування толерантності у студентів як педагогічна проблема. Розроблено критерії діяльності педагога, спрямовані на формування толерантності у студентів педагогічних закладів вищої освіти. Визначено причини несформованості толерантності: соціально-економічні проблеми в сім'ї та суспільстві, природні катаклізми, виховна інерція батьків стосовно дітей, агресія, що панує з екранів телевізорів.

На основі аналізу зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури визначено, що толерантність – це терпляче ставлення до інших людей, повага думки іншого, вміння прислухатися, зрозуміти іншу людину; це особистісна властивість, яка проявляється в спілкуванні і полягає в самовладанні, поважності, розумінні, емпатії інших людей, навіть якщо їх думки, упередження, расова або релігійна приналежність відмінні від ваших.

У представлений статті розроблено умови та етапи формування толерантності в освітньому процесі. Охарактеризовано основні види толерантності: вроджена та придбана толерантності. Визначено, що виховання в душі толерантності має бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження у взаєминах з іншими.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, освітній процес, формування толерантності, студенти педагогічних закладів вищої освіти, виховання.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, зростаюча мобільність, відкриті ринки праці, міграційні потоки призводять до актуалізації проблеми формування толерантності у студентів закладів вищої освіти (ЗВО).

Вища освіта передбачає підготовку професіоналів для різних областей науки і техніки. Випускники ЗВО стають не тільки кваліфікованими працівниками, а й виконують соціальні функції: взаємодіючи з іншими людьми, вони повинні вміти працювати в команді, вміти чути думку інших людей, уникати конфліктних ситуацій, знаходити компроміс. Важливою умовою для реалізації цих цілей є формування толерантності, а також дотримання принципу толерантності при організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми формування толерантної особистості присвячені дослідження Г. Олпорта, А. Асмолова, Г. Солдатової, В. Тишкова, С. Луковицького, Е. Селезньової, В. Бойка, К. Абдульханової, Л. Дикої, В. Семікіної, Л. Митиної. Спроба теоретичного аналізу поняття толерантності зроблена О. Хеффе, Ю. Іщенко, І. Ксенофоновим, В. Лекторським, І. Йовель. Дослідження Е. Іллінської, Л. Коломійченка, Ф. Пак, Н. Асташової, М. Степанова та інших спрямовані на вивчення проблеми формування толерантної особистості в дошкільному віці.

У своїх працях С. Баранов, С. Бондирева, Д. Колесов розглядають толерантність як соціально-психологічний феномен в умовах соціально-етнічних змін. Д. Петров аналізує поняття, толерантної взаємодії з погляду психології спілкування – як прояв індивідуальної моральної позиції людини, особливостей її психоемоційного розвитку (Петрова, 2017).

Проблеми етнічної толерантності в полікультурному суспільстві розробляються А. Гусейновою, Л. Дробіжевою, П. Гречко, А. Асмоловим. У своїх роботах вони досліджують умови, що сприяють виникненню етнічної толерантності, а саме: етнічна ідентичність і географічна мобільність, визначають поняття «соціального» і «етнічного статусу» (Гусейнова, 2015).

Особливу роль відіграє проблема підготовки майбутніх педагогів у контексті толерантної свідомості. Багато дослідників, зокрема Т. Білоус, Т. Завгородня, Ю. Подборській, Д. Крамаренко, М. Окса, М. Липа відзначають особливу цінність ролі сучасного педагога в формуванні толерантності студентів (Петрова, 2017)

Мета статті – визначити основні критерії формування толерантності у студентів закладів вищої освіти та перевірити їх ефективність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «толерантність» відносно молодий в науці. Дотепер склалися різні підходи щодо визначення толерантності залежно від специфіки дисципліни і теоретичних постулатів, у рамках яких розглядається це поняття.

Толерантність – не пасивне підпорядкування думці інших, а активна моральна позиція і психологічна готовність до терпимості для досягнення взаєморозуміння з людьми різної культурної, національної, релігійної або соціального середовища.

Термін «толерантність» був введений в науковий тезаурус французьким філософом і політичним діячем Антуаном Луї Клодом Дестют де Трасі (Рибченко, 2016). До сьогодні в західній соціології та політології толерантність є одним з основних демократичних принципів, нерозривно пов'язаних з концепціями плюралізму, соціальної свободи та прав людини (Іллінська, 2007).

Формування розуміння толерантності здійснювалося протягом двох століть. Латинське слово «tolerantem», яке стало похідним для поняття толерантності, позначає стійкість, несприйнятливості до зовнішніх змін, і довгий час було терміном суто медичним, біологічним. Але сьогодні з загальною тенденцією дифузії між гуманітарними, соціальними, природними, точними науками і, відповідно, зближенням понять, він об'єктивно набуває іншого значення. Воно лише частково пов'язане з його первородним змістом (Петрова, 2017).

Відповідно до Декларації принципів толерантності, затвердженої резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року, толерантність означає «повагу, прийняття і правильне розуміння багатого

різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності (Декларація принципів толерантності).

В. Долгова визначила толерантність як взаєморозуміння на основі згоди, поваги, розуміння, визнання рівноправності, відмова від тиску і насильства, визнання права інших на свої думки і погляди, прийняття людей такими, якими вони є (Долгова, 2016).

У працях Д. Нерознак, Г. Сунгурова і Н. Еліасберг поняття «толерантність» тлумачиться як: здатність особистості, суспільства, держави шанобливо сприймати думку інших, яка є відмінною від їхньої; готовність безконфліктно сприймати особистість або явища; шанобливо ставитись до свободи іншого, його способу життя, поведінки, думок, не залежно від його політичних та релігійних поглядів; прояв терпимості і прийняття представників інших культур, релігій і країн; повага до форм самовираження і прояву людської індивідуальності.

Отже, толерантність є одним з гарантів суспільної стабільності в сучасному світі.

Причинами несформованості толерантності можуть бути соціально-економічні проблеми в сім'ї та суспільстві, природні катаклізми, виховна інерція батьків стосовно своїх дітей, агресія, що панує з екранів телевізорів. Усунути ці причини не можна, але необхідно їх «затмарити» шляхом виховання співчуття, вміння спілкуватися і знаходити компроміси в різних конфліктних ситуаціях, бути поблажливим до різних націй, виявляти цікавість і почуття поваги до інших народів за допомогою музейної педагогіки, здатності жити в світі різних людей та ідей.

У сучасній літературі «толерантність» часто виступає синонімом визначення «терпимість» і тлумачиться як «терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, ідей, віруванням» (Гусейнова, 2015). Толерантність передбачає здатність людини вийти за межі свого світу, зрозуміти і прийняти інший світ, відмінний від його власного, за багатьма ознаками: національними, культурними, релігійними та ін.

Науковці Д. Петрова, Н. Еліасберг, Г. Сунгурова, Д. Нерознак пропонують такі визначення толерантності: здатність людини, спільноти і держави чути, а також поважати думку інших, доброзичливо зустрічати відмінне від своєї думки; готовність і здатність без протесту сприймати особистість і явище; взаєморозуміння; повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів; повага, прийняття, правильне розуміння різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і прояву людської індивідуальності (Петрова, 2017).

Визначення терміна «толерантність» для всього Європейського союзу подано в «Програмі формуванні установок толерантної свідомості і профілактики екстремізму» на основі «Декларації принципів толерантності» як: цінність і соціальна норма громадянського суспільства; забезпечення стійкої гармонії і конструктивної взаємодії між різними соціальними групами; повага до різноманітності різних світових культур, цивілізацій і народів; готовність до порозуміння та співпраці з людьми, які відрізняються зовнішньо, мовою спілкування, переконаннями, звичаями і віруваннями; навички ефективної міжкультурної взаємодії.

Сучасні тлумачення поняття і сутності толерантності в зарубіжній літературі різні. Американське видання «American Heritage Dictionary» визначає

толерантність як здатність до визнання або практичне визнання і повагу переконань і дій інших людей, яке базується на взаємоповазі суб'єктами один до одного.

Вивчивши досвід вітчизняної та зарубіжної літератури з цієї проблеми, дамо визначення толерантності. Толерантність – це терпляче ставлення до інших людей, повага думки іншого, вміння прислухатися, зрозуміти іншу людину; це особистісна властивість, яка проявляється в спілкуванні і криється в самовладанні, поважності, розумінні, емпатії інших людей, навіть якщо їх думки, упередження, расова або релігійна приналежність відмінні від ваших.

Виховання в душі толерантності має бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження у ставленні до інших, що сприяє формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення й вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях.

Опитування студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (брало участь 108 студентів I і II курсів) про бажані особистісні якості викладача також підтвердили, що реалізація двох основних функцій викладача – виховання і навчання – вимагає від сучасного педагога таких особистісних параметрів: тактовності, емпатії, терплячості, терпимості у стосунках зі студентами та іншими викладачами, готовності приймати і підтримувати їх; розуміння своєрідності і автономності особистості студента; вміння забезпечувати внутрішньогрупове і міжгрупове спілкування, вміння запобігати виникненню конфліктів.

Однак за результатами цього опитування з'ясувалося, що 49% викладачів вузу, на думку студентів, організують навчально-виховний процес, ґрунтуючись на демократичному стилі спілкування, 13% – на ліберальному. 38% – на авторитарному.

У свою чергу було проведено анкетування викладачів ЗВО (всього брало участь 52 викладачі) «Критерії і показники готовності до формування толерантності у студентів» (таблиця 1), результати якого засвідчили, що не всі готові до формування толерантності у студентів.

Таблиця 1

Критерії та показники формування толерантності

Критерії	Показники
Стійкість особистості – сформованість соціально-моральних мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з людьми інших спільнот	Емоційна стабільність, доброзичливість, ввічливість, терпіння, соціальна відповідальність, самостійність, соціальна релаксація
Емпатія – адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини	Високий рівень співпереживання, чемність, екстравертність, здатність до рефлексії
Дивергентність мислення – орієнтація на пошук декількох варіантів вирішення проблеми	Відсутність забобонів, стереотипів, гнучкість і критичність мислення
Мобільність поведінки – здатність до швидкої зміни стратегії з урахуванням обставин	Відсутність напруженості в поведінці, відсутність тривожності, комунікабельність, вміння знайти вихід з ситуації, що склалася
Соціальна активність – готовність взаємодії в різних ситуаціях, з метою	Соціальна самоідентифікація, соціальна адаптованість, креативність,

вибудовування відносин	конструктивних	соціальний оптимізм, ініціативність
Знання самого себе		Намагається розібратися в своїх перевагах і недоліках, оцінює себе критично, не прагне в бідах і неприємностях звинуватити інших. «Я-ідеальне» і «Я-реальне» мають великий розрив, має високий потенціал для саморозвитку
Захищеність		Відчуває себе в безпеці, не прагне захищатися від інших людей
Відповідальність		Не перекладає відповідальність, завжди готовий відповідати за свої вчинки
Потреба у визначенні		Бачить світ в його різноманітті
Орієнтація на себе або інших		Орієнтований на себе в роботі, творчий процес, на роздуми, у проблемних ситуаціях схильний звинувачувати себе, а не оточуючих, прагне до особистої незалежності
Здатність до емпатії		Здатний до співпереживання, соціальної чутливості, вмів формулювати правильні судження про інших
Почуття гумору		Здатний пожартувати над собою, самокритичний, не прагне до переваги над іншими
Ставлення до авторитаризму		Віддає перевагу будувати спілкування на демократичному основі

Опитування також засвідчило, що для студентів важливими якостями викладачів є: знання предмета, культура, професіоналізм, привітність, неконфліктність. Багато із зазначених очікуваних студентами якостей викладача є характеристиками толерантної особистості. Це ще раз переконує, що необхідно створювати установку на формування толерантності у викладачів, а потім у студентів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи проведений аналіз, можна стверджувати, що формування толерантності – це створення умов для формування певних властивостей і якостей особистості студентів, що передбачає: духовність педагогічної культури викладачів, здатних спрямовувати освітній процес на розкриття самоцінності людини; пріоритетність розвитку особистості, що володіє почуттям власної гідності, внутрішньою свободою і відповідальністю; орієнтування на утримання освітнього процесу, в якому навіть у предметах, далеких від гуманітарної проблематики, присутні моменти світоглядного характеру, інтерес до різних поглядів і думок, переконань та способів вирішення.

Педагог у процесі формування толерантності повинен враховувати навички групової комунікації, вміння практично мислити, демонструвати та давати знання в галузях політики, культури, прав людини, національних відносин.

Отже, формування толерантності передбачає цілеспрямовану і обґрунтовану побудову освітнього процесу, вибір змісту, дидактичних засобів і методів навчання, а також організацію позанавчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Петрова, Д. (2017). Можливості використання педагогічного моделювання у формуванні толерантності та гуманізму. *Сучасна педагогіка*. № 7.

Гусейнова, Є. (2015). Основні підходи до вивчення поняття толерантності у сучасній та зарубіжній науці. *Молодий вчений*, № 21.

Рибаченко, К. (2016). Порівняльний аналіз комунікативної толерантності викладачів та студентів університетів. *Сучасні наукові дослідження та інновації*. № 5

Іллінська, С. (2007). Толерантність. *Молодий учений*. № 4.

Декларація принципів толерантності. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text [Дата останнього звернення 24.10.2020]

Долгова, В. (2016). Психологічні детермінанти розвитку толерантності іноземних студентів у педагогічних університетах. *Науково-методичний електронний журнал*, Т. 7

Гаврутенко, Т. (2010). Структурно-функціональна модель управління проєктною діяльністю вчителів. *Світ науки, культури, освіти*, 5 (24), 127-130.

Грушнікова, Є. (2015). Управління підвищенням кваліфікації педагогів у мережевій взаємодії освітніх організацій. *Сучасні проблеми науки та освіти*. URL: <http://science-education.ru> [Дата останнього звернення 24.10.2020]

Зимовіна, О. (2011). Виховання толерантності студентів: теоретико-методологічний аспект. *Гуманізація освіти*, № 3.

Клесова, С. (2012). Виховання толерантності у студентській молоді. *Молодий учений*, № 4.

Козлова, А. (2010). Формування толерантності молоді в університеті. *Альманах современной науки и образования*, № 1 (32).

Мичка, С. (2015). Соціальна взаємодія у студентському колективі. *Молодий учений*, № 4 (15).

Філософський енциклопедичний словник. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_sl_ovnyk.pdf

REFERENCES

Petrova, D. (2017). Mozhyvosti vykorystannia pedahohichnoho modeliuвання u formuvanni tolerantnosti ta humanizmu [Possibilities of using pedagogical modeling in the formation of tolerance and humanism] *Suchasna pedahohika*. No 7. [in Ukrainian]

Huseinova, Ye. (2015). Osnovni pidkhody do vyvchennia poniattia tolerantnosti u suchasniy ta zarubizhnii nauitsi [Basic approaches to the study of the concept of tolerance in modern and foreign science] *Molodyi vchenyi*, No 21. [in Ukrainian]

Rybachenko, K. (2016). Porivnialnyi analiz komunikativnoi tolerantnosti vykladachiv ta studentiv universytetiv [Comparative analysis of communicative tolerance of university teachers and students] *Suchasni naukovy doslidzhennia ta innovatsii*. No 5. [in Ukrainian]

Illinska, S. (2007). Tolerantnist [Tolerance] *Molodyi vchenyi*. No 4. [in Russian]

Deklaratsiia pryntsyviv tolerantnosti [Declaration of Principles of Tolerance]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text [Data ostannoho zvernennia 24.10.2020] [in Ukrainian]

Dolhova, V. (2016). Psykholohichni determinanty rozvytku tolerantnosti inozemnykh studentiv u pedahohichnykh universytetakh [Psychological determinants of the development of tolerance of foreign students in pedagogical universities] *Naukovo-metodychnyi elektronnyi zhurnal, T. 7*. [in Ukrainian]

Havrutenko, T. (2010). Strukturno-funktsionalna model upravlinnia proiektnoiu diialnistiu vchyteliv [Structural and functional model of project management of teachers.] *Svit nauky, kultury, osvity, 5 (24)*, C. 127-130. [in Ukrainian]

Hrushnikova, Ye. (2015). Upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohiv u merezhevii vzaiemodii osvityv orhanizatsii [Management of advanced training of teachers in network interaction of educational organizations] *Suchasni problemy nauky ta osvity*. URL: <http://science-education.ru>[Data ostannoho zvernennia 24.10.2020] [in Ukrainian]

Zymovina, O. (2011). Vychovannia tolerantnosti studentiv: teoretyko-metodolohichni aspekt [Education of students' tolerance: theoretical and methodological aspect] *Humanizatsiia osvity, No 3*. [in Ukrainian]

Klesova, S. (2012). Vychovannia tolerantnosti u studentskii molodi [Education of tolerance in student youth] *Molodyi uchenyi, No4*. [in Ukrainian]

Kozlova, A. (2010). Formuvannia tolerantnosti molodi v universyteti [Formation of youth tolerance at the university] *Almanakh srovennoi nauky y obrazovaniya, No 1 (32)*. [in Ukrainian]

Mychka, S.(2015). Sotsialna vzaiemodii u studentskomu kolektivni [Social interaction in the student body.] *Molodyi uchenyi, No 4 (15)*. [in Ukrainian]

Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary] URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_sl_ovnyk.pdf [in Ukrainian]

FORMATION OF TOLERANCE FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Iryna Protsenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University
Sumy, Ukraine

ORCID: 0000-0003-1792-7200,
e-mail: procenkoira83@ukr.net

Abstract. The article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, analyzes the essence of the concept of «tolerance», as a patient attitude to other people, respect for the opinions of others, the ability to listen, understand another person. The issue of forming students' tolerance as a pedagogical problem is considered. Criteria for teacher activity have been developed, which is aimed at forming tolerance in students of pedagogical institutions of higher education. The reasons for the lack of tolerance are identified: socio-economic problems in the family

and society, natural disasters, educational inertia of parents towards children, aggression that prevails on TV screens.

Based on the analysis of foreign and domestic scientific and pedagogical literature, it is determined that tolerance is a patient attitude to other people, respect for the opinion of others, the ability to listen, understand another person; it is a personal property that is manifested in communication and consists in self-control, respect, understanding, empathy of other people, even if their thoughts, prejudices, racial or religious affiliation are different from their own

It was found that the teacher in the process of forming tolerance should take into account the skills of group communication, the ability to think practically, to give knowledge in the field of politics, culture, human rights, national relations. The article presents the results of a survey of students of higher education and teachers on the two functions of the educational process - education and training.

In the presented article the conditions and stages of formation of tolerance in the educational process are developed. The main types of tolerance are characterized: innate and acquired tolerance. It is determined that education in the spirit of tolerance should be aimed at counteracting the influence that causes feelings of fear and alienation from others.

Key words: tolerance, intolerance, educational process, the formation of tolerance, students of pedagogical higher educational institutions, education.

Стаття надійшла до редакції 07. 10. 2020 р.

УДК [373.2:159.942]:376-056.264

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.297](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.297)

Руденко Наталія

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненського державного гуманітарного університету,
м.Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-1927-7742
e-mail: nataliia.rudenko@rshu.edu.ua

Козлюк Ольга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненського державного гуманітарного університету,
м.Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-6948-327X
e-mail: olha.kozliuk@rshu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті проаналізовано стан досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній літературі, охарактеризовано сутність та зміст поняття «емпатія». Розкрито особливості розвитку емпатії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Здійснено діагностику рівня емпатії у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня та у дітей з типовим розвитком мовлення. Аналіз результатів методик з визначення всіх компонентів емпатії (емоційного, когнітивного, поведінкового) показав, що рівень емпатії у дітей з типовим розвитком вищий за рівень дітей з порушеннями мовлення. Також у здорових дітей переважає гуманістичний тип емпатії, а у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку – егоцентричний.

Розроблено та експериментально перевірено ефективність корекційно-розвиткової роботи з формування емпатії у дітей дошкільного віку з III рівнем ЗНМ засобами психологічного тренінгу. Метою програми з розвитку емпатії була профілактика агресивності, формування позитивної моральної позиції, формування емпатійних установок тощо. Корекційно-розвиткова робота базувалася на аналізі, обговоренні (емпатійне слухання, діалогічне спілкування), новому програванні (гра-драматизація), усвідомленні власних емпатійних реакцій та особливостей емпатійних ставлень інших людей (інтерпретація внутрішнього світу іншої людини) під час перегляду фрагментів відеозаписів, обговоренні емпатогенних ситуацій. Ефективність програми була підтверджена на контрольному етапі дослідження.

Ключові слова: емпатія, порушення мовленнєвого розвитку, загальне недорозвинення мовлення, старший дошкільний вік, психологічний тренінг.

Постановка проблеми. Найважливішим компонентом емоційного розвитку дитини дошкільного віку є емпатія. Емпатія – це соціальна емоція, яка дозволяє людям краще розуміти почуття і мотиви інших, співчувати і активно відгукуватися на їх почуття (Гаврилова, 2005). Особливо гостро питання розвитку емпатії постає в умовах наявності своєрідності психофізичного розвитку, що проявляється у дефіциті певних функцій і справляє негативний вплив на особистісний розвиток, виступаючи в подальшому суттєвою перешкодою на шляху до соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) є однією з таких категорій. Беззаперечно, емпатія вдосконалюється упродовж життя людини, але, як відомо, саме у дошкільному віці створюється підґрунтя для її успішного розвитку, що обумовлює актуальність цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Емпатію вивчали такі зарубіжні вчені, як Р. Даймонд, Ф. Олпорт, А. Сміт, Г. Спенсер, Е. Тітченер, Т. Рібо, М. Шелер, В. Штерн та ін. А також вітчизняні психологи: В. Бойко, Л. Виговська, Т. Гаврилова, Л. Журавльова, С. Максименко, О. Саннікова, В. Кротенко, І. Юсупов та ін.

Термін «емпатія» був введений у психологію Е. Тітченером для позначення внутрішньої активності, результатом якої стає інтуїтивне розуміння ситуації іншої людини. Е. Тітченер об'єднав філософські ідеї про симпатію з теоріями відчуття Е. Кліффорда та Т. Ліппса (Гаврилова, 2005). Т. Рібо розрізняє три рівні емпатії: нижчий рівень – синергія, середній рівень – синестезія, вищий рівень – інтелектуальна емпатія (Рібо, 2015). Т. Рібо також доводив думку про розвиток емпатії від елементарних до найвищих форм та виокремив три головні стадії її динаміки: фізіологічну (узгодження рухових прагнень), психологічну (узгодженням почуттів), інтелектуальну (результат спільності уявлень чи ідей, пов'язаних з почуттями чи рухами) (Рібо, 2015). Послідовником його ідей був В. Штерн, який вважав, що вже з раннього віку дитина схильна до альтруїстичної поведінки та може ототожнювати себе з об'єктом емпатії.

Найбільший вклад у питанні комплексного розуміння феномену емпатії серед вітчизняних науковців зробила Т. Гаврилова. Саме її ґрунтовний аналіз зарубіжних досліджень емпатії в історичному спектрі актуалізував інтерес до означеного феномену, зумовив низку теоретичних та емпіричних досліджень. Як свідчать дані Т. Гаврилової (Гаврилова, 2005), зарубіжними дослідниками емпатії були виявлені дві її найважливіші функції: 1) емпатія є детермінантою поведінки, вона пов'язана з альтруїзмом (Т. Ліппс, Б. Рібо); 2) емпатія – це специфічна емоційна форма пізнання, об'єктом якої є людина (К. Роджерс, М. Шелер). У сучасній вітчизняній психології намітилися два підходи у поглядах на емпатію. З позиції першого підходу емпатія розглядається як процес або стан (Т. Райк, О. Сопіков, І. Юсупов); для другого підходу характерним є уявлення про цей феномен як про здатність чи стійку властивість особистості (В. Лабунська, М. Муканов, О. Саннікова) (Журавльова, 2007).

Багато вітчизняних і зарубіжних дослідників трактують феномен емпатії переважно у трьох аспектах: когнітивному (інтелектуальний процес пізнання іншої людини через пізнання її особистісних якостей), афективному або емоційному (емоційний стан здатності співпереживання іншій особі) та дієвому або поведінковому (активна взаємодія та сприяння іншим особам). Л. Журавльова виокремлює п'ять основних тенденцій у розумінні феноменології емпатії, виділяючи, окрім зазначених, трактування емпатії як складного

афективно-когнітивного процесу; взаємодію емоційних, когнітивних компонентів та цілісне утворення когнітивних, емоційних і моторних компонентів (синергетичний рівень розвитку емпатії) (Журавльова, 2007).

Прихильники діяльнісного підходу у трактуванні суті емпатії визначали цей феномен як: здатність індивіда до адекватної інтерпретації поведінки іншої людини (В. Лабунська, А. Макеєва, Д. Річардсон.); як мотив альтруїстичної, підтримуючої поведінки, спрямований на надання допомоги (Є. Гльїн, В. Колпачников, М. Яницький); визначальний у гармонізації міжособистісних взаємин (В. Абраменкова, В. Агеев, Ю. Гіппенрейтер); важливий компонент у спілкуванні, який сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, робить поведінку соціально обумовленою (С. Максименко) (Кротенко, 2001).

У дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку порушеним виявляється не лише мовлення, а й емоційно-вольова сфера. Спостерігається відставання в формуванні емоцій, найбільш вираженими проявами якого є емоційна нестійкість, лабільність, слабкість вольових зусиль, вони не здатні самостійно приймати рішення і легко піддаються впливу (Мартиненко, 2019).

Дослідження Н. Глоби дозволяють стверджувати, що більшості дошкільників з порушенням розвитку, так само як і їхнім одноліткам з типовим психофізичним розвитком, притаманне почуття емпатії в простих ситуаціях, яке характеризується якісними особливостями – розвиток емпатії йде у них більш повільними темпами. У складних ситуаціях вони проявляють емпатію рідше ніж здорові однолітки, рідше відгукуються на неблагополуччя інших індивідів (Глоба, 2008).

Діти, які мають будь-яке порушення розвитку, в тому числі мовленнєве, при перегляді зображень значно легше визначають емоційні стани людей у контексті певної ситуації, сюжету, аніж за виразом обличчя. Діти з III рівнем ЗНМ краще впізнають такі емоції, як радість, гнів і страх, однаково, як і їхні однолітки без мовленнєвих порушень. Зазвичай у цієї категорії дітей наявні порушення не лише емоційної сфери, а й пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, сприймання й мислення. У результаті неблагополуччя в сфері міжособистісних взаємин створюється негативне уявлення про самого себе, особливо, коли в дитини наявне порушення мовлення, вони мало вірять у власні здібності і низько оцінюють свої можливості.

Мета статті. Представлення і узагальнення результатів теоретико-емпіричного дослідження особливостей формування емпатії у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження рівня розвитку емпатії дітей дошкільного віку було проведено в Центрі всебічного розвитку «Перлінка» м. Рівного та у комунальному закладі «Рівненському обласному навчально-реабілітаційному центрі» Рівненської обласної ради. У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку. Загальна кількість респондентів – 31, серед них 15 дітей, що мають порушення мовленнєвого розвитку, і 16 дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком (ТМР). Дослідження проводилось під нашим керівництвом студентами-членами наукового гуртка з логопсихології кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І. Рівненського державного гуманітарного університету.

У процесі проведення першого етапу дослідження була поставлена мета: здійснити порівняльний аналіз рівня емпатії у дошкільників з ПМР і у дітей з

типовим мовленнєвим розвитком. На основі проведеного теоретичного аналізу сутності, форм і особливостей розвитку емпатії у дітей дошкільного віку в структурі емпатії було виокремлено такі змістові компоненти:

Емоційний компонент емпатії (переживання – співчуття) проявляється в здатності розпізнавати і розуміти емоційний стан іншого. Характеризується як пасивне співчуття («Йому погано, мені його шкода»).

Когнітивний компонент емпатії (переживання – утвердження себе) проявляється в здатності подумки переносити себе в думки, почуття, дії іншого. Характеризується сприйняттям і розумінням внутрішньої злагоди іншої людини, проявом співчуття («Йому погано, я так не хочу»);

Поведінковий компонент емпатії (переживання – дія) слід розглядати як практичну готовність дитини до певного виду відносин з дорослими і однолітками: здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини прагнення до надання дієвої допомоги («Йому погано, я хочу йому допомогти») (Гаврилова, 2005).

Під час дослідження емоційного компоненту розвитку емпатії було застосовано методику Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної «Розуміння емоційних станів», яка спрямована на визначення вміння розуміти емоційний стан дітей, зображених на картинці «радість, страх, гнів, горе». Когнітивний компонент емпатії у дітей дошкільного віку вивчався за допомогою методики «Незакінчені розповіді» Т. Гаврилової. Метою цієї методики є визначення типу емпатії – егоцентричної чи гуманістичної. Для вивчення поведінкового компонента емпатії було проведено спостереження за дошкільниками у процесі ігрової діяльності та анкетування батьків.

Результати методик з визначення всіх компонентів емпатії (емоційного, когнітивного, поведінкового) засвідчили, що рівень емпатії у дітей ТМР вищий за рівень дітей з ПМР. Також у дітей з ТМР переважає гуманістичний тип емпатії (69%), а у дітей з ПМР – егоцентричний (80%).

Діагностичне обстеження продемонструвало, що саме з дітьми з порушенням мовлення потрібно проводити роботу з розвитку емпатії. Найбільш ефективним, на нашу думку, методом розвитку емпатії є психологічний тренінг. На тренінгу учаснику пропонується виконати ті або інші вправи, орієнтовані на розвиток або демонстрацію психологічних якостей та навичок. Для відпрацювання набутих навичок застосовуються рольові ігри, комп'ютерні програми й інші методи (Яценко, 1996). Тому нами була розроблена корекційно-розвиткова програма з розвитку емпатії у дітей з III рівнем ЗНМ засобами психологічного тренінгу.

Заняття проводилися один раз на тиждень на базі Центру всебічного розвитку «Перлінка». Корекційно-розвиткова робота тривала протягом 3-ох місяців і включала 12 занять. Експериментальна група складала 8 дітей, а контрольна – 7 дошкільників з III рівнем ЗНМ.

В основу побудови корекційно-розвиткової програми покладено такі теоретичні положення: емпатія як інтегративна якість особистості підлягає корекції та розвитку більшою мірою на ранніх етапах онтогенезу порівняно з більш пізніми його проміжками; старший дошкільний вік є сенситивним для усвідомленого розвитку дієвих форм емпатії; актуалізація, корекція та розвиток емпатійних стосунків є оптимальними в умовах реальних, особистісно-значущих для суб'єкта ситуацій; моральні поняття, норми емпатійної взаємодії набувають особистісного значення для суб'єкта та інтеріоризуються при умові демонстрації

їх у вигляді реальних вчинків, ситуацій, учасниками яких є він сам, або референтні для нього особи; усвідомлення й інтеріоризація емпатійних ставлень і емпатійної поведінки, пов'язані з актуалізацією емпатійної установки, емоційного зараження та ідентифікації, розвитком особистісної й моральної рефлексії, актуалізацією гуманістичних установок, емоційної і когнітивної децентрації, наміру до сприяння (як вольової установки), антиципації; вищі рівні емпатійних ставлень розвиваються в результаті емоційно-раціонального усвідомлення і закріплення в поведінці відповідного стилю взаємин; у генезисі емпатійних здібностей старших дошкільників особливе місце займає розвиток відповідних стосунків з дорослими (Гіппенрейтер, 1993).

Основні методи роботи, які були застосовані на заняттях: бесіди на моральні теми; читання і подальший аналіз художніх творів; малювання на задану тему; перегляд мультфільмів; обговорення та програвання проблемних ситуацій; ігри, в яких діти вправлялись у прояві емпатії.

При плануванні занять ми враховували, що емпатія складається з трьох компонентів (емоційного, когнітивного, поведінкового), і підбирали вправи на розвиток кожного з них. Корекційно-розвиткова робота базувалася на аналізі, обговоренні (емпатійне слухання, діалогічне спілкування), повторному програванні (гра-драматизація), усвідомленні власних емпатійних реакцій та особливостей емпатійних ставлень інших людей (інтерпретація внутрішнього світу іншої людини) під час перегляду фрагментів відеозаписів, обговоренні емпатогенних ситуацій. Початковими завданнями були актуалізація у досліджуваних емпатійної установки й емоційного зараження. Для її розв'язання дошкільникам демонструвалися емпатогенні ситуації, учасниками яких вони були самі чи їхні референтні особи. Демонстрація сюжету, що супроводжувалася відповідним виховним впливом (емпатійне слухання, інтерпретація внутрішнього світу людини), перетворювала ситуацію з індиферентної, якщо вона такою була, в особистісно значущу для дітей з усвідомленням того, що людина потребує співчуття. Також ми намагалися актуалізувати у суб'єкта емпатії механізм ідентифікації. Ідентифікація старшого дошкільника з об'єктом емпатії мала зумовити співпереживання останнього. При опрацюванні ситуацій експериментатор допомагав дітям диференціювати фрагменти ситуацій, виділити найбільш значущі її елементи, усвідомити емоційні стани її учасників. Така взаємодія сприяла актуалізації особистісного емоційного досвіду дітей.

При груповому опрацюванні сюжету враження підсилювали ефекти психологічного впливу на особистість референтної групи. Значущість ситуації також підкріплювалася впливом дорослого. Дошкільник ідентифікував себе з особистісно-значущим об'єктом емпатії, що призводило до переживання ним тих же емоційних станів, які той відчував, тобто до співпереживання. Показниками прояву суб'єктом емпатії співпереживання було відображення в його міміці жестах, позах емоційного стану її об'єкта та адекватні вербальні дії зітхання, вигукування, зауваження. Також у цій програмі вправи були спрямовані на розвиток у старших дошкільників моральної й особистісної рефлексії, емоційної децентрації гуманістичних установок, функціонування яких забезпечувало співчуття об'єкту емпатії. Використовувалися прийоми, з допомогою яких виявлялися можливості дітей диференціювати фрагменти ситуацій, їх уявлення про себе та інших як співучасників відповідної події з метою застосування до них у подальшому адекватних виховних впливів.

Аналіз результатів діагностичних методик, які були застосовані на контрольному етапі дослідження з метою діагностики всіх компонентів емпатії (емоційного, когнітивного, поведінкового) засвідчив, що рівень емпатії у дітей з III рівнем ЗНМ експериментальної групи після реалізації корекційно-розвиткової програми підвищився.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, результати проведеного дослідження дозволяють дійти висновку, що реалізована система занять з використанням психотренінгу ефективно сприяє розвитку емпатії у старших дошкільників, які мають порушення мовленнєвого розвитку. Ми рекомендуємо авторську програму з формування емпатії у дітей дошкільного віку з III рівнем ЗНМ до застосування в закладах спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Гаврилова, Т. (2005). Сопереживание и сочувствие. *Дошкольное воспитание*, 2, с. 26–35.
- Рибо, Т. (2015). *Психология чувств*. М.: Медиа. 248 с.
- Журавльова, Л. (2007). *Психология емпатії*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка. 328 с.
- Кротенко, В. (2001). Проблема емпатії в психологічній літературі. *Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Вип. 12. сс. 89–96.
- Яценко, Т. (1996). *Психологічні основи групової психокорекції*. Київ: Либідь. 264 с.
- Глоба, Н. (2008). К проблеме методов исследования эмпатии у детей младшего школьного возраста. *Вестник РГГУ Серия «Психология»*, 3, с. 155–172.
- Мартиненко, І. (2019). *Логопсихологія: курс лекцій*. Київ: ДІА. 120 с.
- Гиппенрейтер, Ю., Карягина, Т., Козлова, Е. (1993). Феномен конгруэнтной эмпатии. *Вопросы психологии*, 4, с. 61–68.

REFERENCES

- Gavrilova, T. (2005). Soperezhivaniye i sochuvstviye. [Empathy and compassion]. *Doshkolnoye vospitaniye*. 2. s. 26–35. [in Russian]
- Ribo, T. (2015). *Psikhologiya chuvstv* [Psychology of feelings]. M.: Media. 248 s. [in Russian]
- Zhuravlova, L. (2007). *Psikhologhiia empatii* [Psychology of empathy]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka. 328 s. [in Ukrainain]
- Krotenko, V. (2001). Problema empatii v psykhologichnii literaturi. [The problem of empathy in the psychological literature]. *Psikhologhiia: zb. nauk. prats NPU im. M.P. Drahomanova*. Vyp. 12. s. 89–96. [in Ukrainain]
- Yatsenko, T. (1996). *Psikhologichni osnovy hrupovoi psikhokorektsii* [Psychological bases of group psychocorrection]. K.: Lybid. 264 s. [in Ukrainain]
- Globo, N. (2008). *K probleme metodov issledovaniya empatii u detey mladshogo shkolnogo vozrasta* [Problem of methods of research of empathy at children of primary school age]. *Vestnik RGGU Seriya «Psikhologiya»*. 3. s. 155–172. [in Russian]
- Martynenko, I. (2019). *Lohopsykholohiia: kurs lektsii* [Logopsychology: a course of lectures]. K.: DIA. 120 s. [in Ukrainain]
- Gippenreyter, Yu., Karyagina, T. Kozlova, E. (1993). *Fenomen kongruentnoy empatii* [The phenomenon of congruent empathy]. *Voprosy psikhologii*. 4. s. 61–68. [in Russian]

PECULIARITIES OF EMPATHY FORMATION IN CHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENTAL DISORDERS

Natalia Rudenko

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
prof. Ponimanska T. I. Pedagogy and Psychology
(preschool and correctional),
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine.
ORCID: 0000-0002-1927-7742,
e-mail: nataliia.rudenko@rshu.edu.ua

Olha Kozliuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph. D.,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
prof. Ponimanska T. I. Pedagogy and Psychology
(preschool and correctional),
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine.
ORCID: 0000-0002-6948-327X
e-mail: olha.kozliuk@rshu.edu.ua

Abstract. The article analyzes the studied problem in the psychological and the pedagogical literature, determines the essence and content of the concept “empathy”. Peculiarities of empathy development in children with speech development disorders have been revealed. The level of empathy in preschoolers with general speech underdevelopment of the third level and in children with typical speech development has been diagnosed. The results of methodologies for determining all components of empathy (emotional, cognitive, and behavioral) showed that the level of empathy in children with typical development is higher than the level of children with speech disorders. Healthy children are dominated by the humanistic type of empathy, and children with speech disorders - egocentric.

It was created and experimentally tested the effectiveness of correctional and developmental work on of empathy forming in preschool children with level III of general speech underdevelopment by means of psychological training. The objective of the empathy development program was to prevent aggression; formation of a positive moral position, creating of empathic attitudes, etc. Correctional and developmental work was based on analysis, discussion (empathic listening, dialogic communication), new play (play-dramatization), awareness of one's own empathic reactions and features of other people's empathic attitudes (interpretation of another person's inner world) while watching fragments of videos, discussion empathic situations. The effectiveness of the program was proved at the control stage of the study.

Key words: empathy, speech development disorders, general speech underdevelopment, senior preschool age, psychological training.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2020 р.

УДК 378.147:81]-057.875-054.6(736.1)

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.281](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.281)

Слущкий Ярослав

кандидат педагогічних наук,
завідувач навчально-методичним кабінетом
Донбаського державного коледжу технологій та управління,
м. Торезьк, Україна
ORCID: 0000-0002-5328-7274
e-mail: yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ АЛАБАМИ (США)

Анотація. У статті проведено аналіз програми лінгвістичної підготовки іноземних студентів в Університеті Алабами. З'ясовано, що програма містить певні компоненти, засвоєння яких безпосередньо є важливими для розвитку особистості, здатної виконувати повний комплекс взаємодій в новому соціумі, а саме: читати інформацію текстового характеру й різного рівня складності; виконувати діяльність письмового характеру, що необхідно для висловлювання своїх думок не лише у формі усного спілкування; вміння виконувати комунікаційну взаємодію з опонентом; мати здатність розуміти почуту інформаційну складову та інтерпретувати її у необхідному для подальшої міжособистісної взаємодії форматі. Зазначені компоненти, метою яких є професійно спрямована підготовка іноземних студентів, виступають у якості допоміжних елементів загального процесу лінгвістичної підготовки. При цьому увага студентів акцентується саме на термінології тієї сфери діяльності, яка була обрана ними при вступі до навчального закладу.

Семінари, що проводилися у межах лінгвістичної підготовки іноземних студентів, були визначені у якості компонента практичного засвоєння отриманих раніше теоретичних знань.

Визначено, що іноземні студенти перед початком підготовчого лінгвістичного процесу виконують тестові завдання, результати яких безпосередньо впливають на їх подальший розподіл на групи відповідно до рівня знань з виділених раніше компонентів, серед яких читання, аудіювання і т.н. Однак після початку безпосередньо підготовчого процесу викладач або консультант центру співпраці з іноземними студентами, практично ознайомившись з рівнем знань студентів, може їх направити на повторний іспит, що їй допоможе підтвердити або спростувати отримані раніше результати.

Ключові слова: читання, письмова діяльність, аудіювання, говоріння, комунікація, професійна спрямованість, семінар, розподіл відповідно до кваліфікаційного рівня.

Постановка проблеми. Зміни у системі навчання студентів у закладах вищої освіти України вимагають проведення аналізу іноземного досвіду, особливо, коли мова йде про іноземних студентів, а робота з ними потребує іншого освітнього підходу, який одночасно поєднує проведення адаптаційного процесу з навчальною діяльністю, складовою частиною якої є вивчення іноземної мови, що, не може відбуватися у швидкому темпі при досягненні

якісного рівня навчального процесу. Якщо у цей проміжок часу на особистість негативно впливає культурний шок (природний фактор для іноземних студентів), то вивчення іноземної мови повинно відбуватися в дещо іншому форматі.

Вивчивши досвід закордонних закладів освіти з навчання мови, ми зможемо визначити найбільш ефективні методи для впровадження в процес роботи як з іноземними, так і з українськими студентами у вітчизняних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питання вивчення іноземної мови студентами досліджувалися багатьма вченими де, серед інших засобів, велику увагу зосереджено на використанні аудіювання (Nunan, 1997, Rost, 2013). Деякі дослідники розробляли методики навчання іноземної мови з допомогою відео та аудіо засобів, характеризуючи у такий спосіб процес вивчення мови як комплекс засобів медіаосвіти, який може застосовуватися навчальними закладами. Зокрема, Secules, Herron and Tomasello (1992) розглядали ефект використання відеоконтенту під час проведення занять з вивчення іноземної мови. Своєю чергою, Umino (1999) вивчав досвід застосування відеоматеріалів на прикладі вивчення другої іноземної мови японськими студентами.

Застосування читання як методу отримання текстової інформації у якій можуть бути відомості про культурні аспекти країни, яка приймає, досліджував К. Кода (Koda, 2005) та визначив у якості міжлінгвістичного методу.

Але деякі дослідники (Yang, Noels and Saumure, 2006) дійшли висновку, що вивчення іноземної мови має характеризуватися не у якості окремого процесу, а як складова частина міжкультурної адаптації, охоплюючи розвиток навичок соціокультурної взаємодії, що неможливо виконати без опанування іноземної мови.

Мета статті. Дослідити особливості формування лінгвістичної компетенції іноземних студентів в університеті Алабами під час їх участі у Програмі інтенсивного вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з головних елементів лінгвістичної підготовки в університеті Алабами (The University of Alabama) є Міжнародний центр Кепстоун (Capstone International Center), що надає можливість участі у кількох програмах, серед яких найбільш важливою у вивченні іноземної мови є «Програма інтенсивного вивчення англійської (Intensive English Program)» (Student Handbook. Intensive English program, 2018), яка містить шість рівнів тривалістю шість сесій і проводяться один раз на рік. Сесії розпочинаються в січні, березні, травні, червні, серпні та жовтні тривалістю 6-8 тижнів (весняні та осінні місяці – вісім тижнів, літні – шість), студентам надається можливість навчатися впродовж 20-24 годин на тиждень під час осінніх та весняних сесій, 27 годин на тиждень – під час літніх сесій (Student Handbook. Intensive English program, 2018, p. 8).

Програма розроблена таким чином, щоб студенти могли засвоїти всі матеріали з першого по шостий рівень за шість сесій упродовж одного року. Проте варто зауважити, що деяким студентам потрібно більше однієї сесії, аби сформувані нові мовні навички та здійснити перехід на інший рівень. Отже, існує ймовірність необхідності проходження такими студентами одного рівня повторно. Тому, для завершення всієї програми, деяким учням може знадобитися від 12 до 24 місяців (Student Handbook. Intensive English program, 2018, p. 8).

Для виокремлення особливостей програми варто розглянути її компоненти, серед яких (Student Handbook. Intensive English program, 2018, p. 9):

1. *Читання/письмова діяльність (Reading/Writing).*

Програма з розвитку навичок читання та виконання письмової діяльності спрямована на формування у студентів практичних умінь використання англійської мови на рівні достатньому для ефективної діяльності в межах академічних курсів у навчальних закладах США, що потребує здатності академічного читання та написання есе. Програма передбачає набуття студентами достатнього словникового запасу та умінь застосування ефективних стратегій читання відповідно до різних типів завдань. Проведення підготовки студентів, сутністю якої є тісний взаємозв'язок читання та письмової діяльності, сприятиме розвитку спроможності не тільки прочитати текстову інформаційну складову, але й вибудувати та осмислити власні думки у письмовій формі.

2. *Говоріння/аудіювання (Speaking/Listening).*

Основною метою компоненту говоріння та аудіювання є надання іноземним студентам можливості поліпшити свої навички аудіювання та говоріння англійською мовою, а також формування впевненості у використанні цих навичок. Отже, упродовж навчання студенти формують та закріплюють на практиці навички управління своєю промовою, отримують необхідні інструкції щодо проблеми, пов'язаної з вимовою та вивчають необхідний для проведення якісного комунікаційного контакту запас слів. Означені цілі досягаються при проведенні аудиторних занять, що спрямовані на застосування ситуацій повсякденного типу, які є актуальними при адаптації до життя у США.

3. *Структура (Structure).*

Основною метою цього компоненту є ознайомлення студентів з основними граматичними структурами, які є необхідними для проведення міжособистісної комунікаційної взаємодії. Компонент «Структура» спрямований на підвищення ефективності комунікації, а також сприйняття (читання та аудіювання) і виробництва (говоріння та письмова діяльність) інформації.

4. *Культурна комунікація (Culturally Speaking)* є компонентом, що характеризується розмовною групою, у рамках якої студенти Інституту англійської мови Університету Алабами проводять зустрічі зі студентами інших підрозділів університету тривалістю дві години на тиждень для комунікаційної взаємодії за тематикою культурного спрямування. Програма є факультативною, однак її відвідування є обов'язковим, що впливає на отримання сертифікату Інституту англійської мови (ELI Certificate of Attendance). Групи культурної комунікації діють лише під час осінніх та весняних сесій й відсутні під час літніх сесій.

5. *Класи за вибором* мають професійне спрямування з вивчення англійської мови, що передбачає також і використання мовної лексики, пов'язаної з тематичною спрямованістю класу. Зокрема, студентам пропонується два класи за вибором: англійська мова + бізнес (англійська мова); англійська мова + інженерія.

6. У компоненті *семінари* часто використовується ротаційний принцип, тобто після закінчення одного семінару для групи розпочинається наступний. Отже, кожна група має можливість брати участь у всіх пропонованих семінарах під час свого навчання.

Загалом, семінари мають практичну підготовчу спрямованість, що дозволяє іноземним студентам отримати необхідну інформаційну складову і сприятиме їх

подальшому професійному розвитку. Тож, підготовчий процес передбачає участь у таких семінарах, як:

семінар з вимови (при вивченні англійської мови не менш важливим аспектом, як, приміром, граматики чи лексики, є правильна вимова іноземних слів. Особливо семінар є важливим для студентів, англійська мова яким не є рідною. Володіння навичками правильної вимови позитивно впливає на адаптаційний процес, тому що особа у такому разі буде почувати себе більш впевнено в процесі комунікаційної взаємодії; зі свого боку опонент зможе вибудувати більш тісну комунікаційну взаємодію з іноземним студентом у зв'язку з відсутністю наявних відмінностей у культурному та мовному аспектах);

підготовка до іспиту на знання англійської мови TOEFL;

підготовка до тесту IELTS;

підготовка до тесту GRE (необхідний для проходження післядипломного навчання в закладах вищої освіти США).

Семінари, спрямовані на підготовку до іспитів та тестів на знання іноземної мови мають визначальне значення для подальшого розвитку особистості студента в професійному становленні. Наявність сертифікату, що підтверджує певний рівень володіння англійською мовою, є вагомим елементом для навчання, а також для майбутнього пошуку роботи.

Як зазначалося раніше, Програма інтенсивної англійської мови має дві сесії: осінь/весна та літо. У перший день кожної сесії, нові учасники Інтенсивної програми вивчення англійської мови складають Початковий іспит Інституту англійської мови (ELI Placement Exam), що передбачає тестові завдання (читання, письмова діяльність, граматики) та усну співбесіду (говоріння, аудіювання). Результати цього іспиту враховуються при визначенні відповідного рівня навчання – від одного до шести для кожного студента окремо за трьома напрямками: читання/письмова діяльність, говоріння/аудіювання, структура. Отже, студенти можуть бути розділені на різні рівні в кожному з напрямів підготовки (Student Handbook. Intensive English program, 2018, p. 11).

Зокрема, за напрямом читання/письмо, використовуються два тестових завдання тривалістю 30 хвилин за умови розподілу студентів. Тест з читання передбачає прочитання студентами коротких текстових уривків з необхідністю надання відповідей на питання, що безпосередньо пов'язані з прочитаним уривком. Застосовуються різнорівневі питання до прочитаної інформації – від початкового до середнього та просунутого. Чим більше правильних відповідей дає студент, тим вищим є рівень його розподілу за напрямками. Для виконання письмового тесту студентам необхідно скласти есе із запропонованого питання чи теми. Результати обох тестів сумуються в загальну оцінку для кожного студента в процесі визначення його кінцевого рівня розміщення за напрямом читання/письмова діяльність (тобто, якщо рівень знань низький, іноземний студент потрапить до групи з низьким рівнем навичок читання та письмової діяльності).

Це один 30-хвилинний тест має на меті розміщення студентів за структурним напрямом: для проходження структурного тесту (Structure test) студентам потрібно відповісти на питання з численними варіантами потенційних відповідей, що зосереджені на граматичній структурі англійської мови. Рівні подальшого розподілу відповідають рівню результату тесту за напрямом читання/письмова діяльність.

Для розподілу за напрямом говоріння/аудіювання кожен студент має взяти участь в індивідуальній усній співбесіді з двома викладачами Інституту англійської мови. Результати інтерв'ю стануть основою для розподілу за рівнями кваліфікації напряму говоріння/аудіювання.

Однак варто зауважити, що результати окреслених тестів не є остаточними. Наприклад, упродовж першого дня занять викладач оцінює правильність присвоєння іноземному студенту того чи іншого рівня. Якщо викладач визначить, що студенту було присвоєно занадто низький рівень, він отримає можливість скласти Повторний іспит (Replacement Exam), що проводиться у другій половині першого дня занять.

Повторний іспит складається з трьох письмових тестів (читання, письмова діяльність, структура) та усної співбесіди (говоріння, аудіювання). Однак, на відміну від Початкового іспиту, завдання для Повторного охоплюють такий само теоретичний контент, як і завдання для випускних екзаменів з кожного рівня розподілу. Згідно з результатами Повторного іспиту студенти або залишаються на колишньому рівні, або будуть розподілені на нижчі чи вищі кваліфікаційні рівні.

Варто наголосити, що кожна підготовча програма складається на основі очікувань від кінцевого результату з описом того, що студенти зможуть досягнути та які навички опанують після закінчення того чи іншого курсу. Наприклад, в програмі Інтенсивної англійської мови також є визначення «Результатів навчання студентів» (Student learning outcomes), які враховуються викладачами при проведенні занять. Вимоги мають відмінності залежно від напрямів підготовки (читання, письмова діяльність тощо). Отже, можна говорити про такого роду програми, як про засади лінгвістичної підготовки іноземних студентів тому, що вони є основою мовної підготовки особистостей, для яких англійська мова не є рідною (Student Handbook. Intensive English program, 2018, p. 12).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, Програма інтенсивного вивчення англійської мови має усі потрібні компоненти для якісного засвоєння іноземними студентами лексики та граматики мови. Наприклад, навчання читанню та письмовій діяльності сприяє отриманню навичок обробки певної інформаційної складової та здатності висловити свої думки у письмовому форматі; говоріння та аудіювання передбачає здатність студента висловити свої думки в усній формі й зрозуміти мову співрозмовника на достатньому рівні для проведення ефективної комунікативної взаємодії; вивчення граматичної структури англійської мови спрямоване на розвиток здатності граматично правильного відтворення своїх думок як у письмовому, так і в усному форматі; культурна взаємодія з іншими студентами за допомогою спілкування на відповідну тематику має за мету сформулювати культурологічні засади діяльності особистості іноземного студента в академічному та повсякденному просторі під час перебування у Сполучених Штатах; класи з вибором мають спеціалізований відтінок та надають теоретичний матеріал, але головне – професійно спрямовану лексику для отримання додаткових знань за певним напрямом; семінари характеризуються додатковими інформаційними та ознайомчими блоками – від навчання студентів правильній вимові до підготовки потенційного проходження мовних іспитів для отримання відповідного сертифіката, який і надає переваги в академічному процесі та в майбутньому пошуку роботи.

Подальші наукові дослідження варто спрямувати на проведення аналізу різноваріативних програм з лінгвістичної підготовки в Університеті Алабами та в інших закладах вищої освіти США. Як підсумок, здійснити порівняльну характеристику цих програмах з виокремленням проблемних елементів визначити найбільш ефективні з них та запозичити для застосування у вітчизняній освітній системі роботи з іноземними студентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Nunan, D. (1997). Listening in language learning. *Language Teacher*, 9, p. 47–51.
- Rost, M. (2013). *Listening in language learning*. London: Routledge.
- Secules, T., Herron, C., & Tomasello, M. (1992). The effect of video context on foreign language learning. *Modern Language Journal*, 76, p. 480–490.
- Umino, T. (1999). The use of self-instructional broadcast materials for second language learning: an investigation in the Japanese context. *System*, 27(1), p. 309–327.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press.
- Yang, R., Noels, K., & Saumure, K. (2006). Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, p. 487–506.
- Capstone International Center. The University of Alabama. URL: <http://international.ua.edu/> (Дата звернення: 01.07.2020).
- Student Handbook. Intensive English program (2018). Alabama: The University of Alabama. English language Institute.

THE FEATURES OF FOREIGN STUDENTS' LINGUISTIC TRAINING AT THE UNIVERSITY OF ALABAMA

Yaroslav Slutskiy

PhD in Pedagogy,

Head at the Educational and Methodological Center,
Donbass State College of Technology and Management,
Toretsk, Ukraine

ORCID: 0000-0002-5328-7274

e-mail: yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

Abstract. The article analyzes the language training program for foreign students at the University of Alabama. It was found, that the program includes certain components, the assimilation of which is directly important for the development of a person which is capable of performing a full range of interactions in the new society, namely: to read the information of a textual nature and different levels of complexity; to perform the written activities that are necessary for the expression of their own thoughts not only in the form of oral communication; the ability to perform the communication interaction with the opponent; to have the ability to understand the heard information component and interpret it in the necessary format for further interpersonal interaction. The components, which aim is the professionally oriented foreign students' training are emphasized, but they act as auxiliary elements of the general process of linguistic training, focusing the students' attention on the

terminology that field of activity, which they chose when entering the educational institution.

Seminars that are held as a part of the foreign students' linguistic training were identified as a component of practical learning of previously acquired theoretical knowledge.

It is noted that foreign students, before the preparatory linguistic process, perform the test tasks, the results of which are directly affect at their further distribution into groups according to the level of knowledge of previously selected components, including reading, listening etc. However, after the start of the preparatory process, the tutor or consultant of the center of cooperation with foreign students, having practically acquainted with the students' level of knowledge, can send them for a replacement exam, which can confirm or refute the previously obtained results.

Key words: reading, writing, listening, speaking, communication, professional orientation, seminar, distribution according to the qualification level.

Стаття надійшла до редакції 17. 09. 2020 р.

УДК 37(091)(477)(092):37.011.3-051

DOI: [10.35619/iiu.v1i12.290](https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.290)

Сорочинська Тетяна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри філософії
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID:0000-0002-0912-8663
e-mail: olyasorochinska7@gmail.com

ТВОРЧА СПАДЩИНА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті розглядаються творчі напрацювання Василя Александровича Сухомлинського щодо становлення й професійного зростання учителя, які є надважливими в сучасних умовах реформування професійної підготовки фахівця. Зокрема, здійснено обґрунтування ідеї самовиховання як необхідної передумови набуття і збереження професіоналізму вчителя; розглянуто основні характеристики педагога-початківця та педагога-майстра; як майбутній учитель з об'єкта виховного впливу («Я – студент, нехай мене вчать») має перетворитися на суб'єкт організації власної життєдіяльності («Я – майбутній педагог, готую себе до педагогічної діяльності щоденно»). Водночас, використовуючи педагогічний досвід відомого ученого, розкрито сутність професійної індивідуальності вчителя; педагогічної культури та педагогічної техніки як вирішальних елементів формування педагогічної майстерності. Доведено, що індивідуальна педагогічна культура виявляється у професійній поведінці педагога. Здійснено порівняльний аналіз учителя з високим і низьким рівнем педагогічної культури, обґрунтовано поняття «педагогічного безкультур'я» як неущта та обмеженості вчителя. Зосереджено увагу на духовно-моральній складовій як основі педагогічної діяльності майбутнього фахівця.

Ключові слова: В. Сухомлинський, самовиховання, індивідуальна педагогічна культура, педагогічна техніка, професійна майстерність, педагогічний досвід.

Постановка проблеми. Кожен історично визначений час залишає після себе характерне для нього розуміння ідеалу вчителя – особистості, яка не тільки володіє системою знань, що є адекватною в науковій картині світу певного періоду, але й власною системою цінностей, самостійністю у думках та вчинках. Людина, яка є відкритою до діалогу і творення культури шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами культурного саморозвитку. Та не залежно від конкретних історичних умов епохи, людина, яка обрала професію учителя, має бути наділена певними особливими якостями та властивостями, що характеризуватимуть її як авторитетну суспільну особистість. З огляду на це розглянемо творчі здобутки В. О. Сухомлинського, що увійшли в історію вітчизняної педагогічної науки і вже багато років залишаються актуальними для становлення й професійного зростання вчителя.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Ґрунтовний аналіз новаторських ідей і положень В. О. Сухомлинського здійснили вітчизняні та зарубіжні вчені І. Бех, А. Богуш, М. Богуславський, А. Борисовський, М. Вашуленко, Г. Волков, І. Дереза, О. Дубасенюк, С. Єлканов, І. Зязюн, В. Кузь, М. Морозова, М. Мухін, О. Остапчук, В. Риндак, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін. Різні аспекти професійного становлення і саморозвитку вчителя, формування його педагогічної майстерності, вдосконалення технологій навчання майбутнього фахівця в творчій спадщині Василя Олександровича були в полі зору М. Антонця, С. Білецької, Л. Бондар, В. Бугенка, В. Василенко, Н. Василенко, М. Костенко, А. Луцюка, А. Розенберга, Л. Сіднєва, М. Сметанського, О. Химченко, К. Юр'євої та ін.

Метою статті є аналіз творчого використання педагогічних концепцій В. О. Сухомлинського у сучасній теорії і практиці підготовки вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нових реаліях суспільного розвитку досвід педагогічної діяльності відомого українського педагога постає надважливим аспектом у контексті реформування шкільної та професійної педагогічної освіти. Адже сучасний рівень усвідомлення школи та учня потребує реальних підходів до розуміння суті професійної індивідуальності вчителя, психолого-педагогічних умов її становлення. Кожен учитель має усвідомлювати свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення у навчальному закладі, що розвивається, готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Учитель повинен осмислювати зміст і значення моральних вимог суспільства, самостійно оцінювати власні вчинки і дії вихованців, розуміти, що таке обов'язок, відповідальність, совість, гідність, мати тверді переконання щодо самооцінки і самовиховання. Саме в цьому контексті, В. О. Сухомлинський стверджував, що самовиховання як необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму вчителя – це систематична і свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис, волі і характеру, усунення негативних звичок. Це формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети (Сухомлинський, 1977). Майбутній учитель з об'єкта виховного впливу («Я – студент, нехай мене вчать») повинен перетворитися на суб'єкт організації власної життєдіяльності («Я – майбутній педагог, готую себе до педагогічної діяльності щоденно»).

Загальновідомо, що педагог, який робить перші кроки у навчально-виховному процесі – це педагог-початківець. Він має достатню теоретичну підготовку, вміє планувати щоденну і перспективну роботу, має сформовані вміння проводити уроки, виховні заходи. Майстром будуть вважати педагога лише тоді, якщо він володіє професійними секретами: умінням сформулювати у кожного учня активного суб'єкта навчально-виховного процесу; здатністю забезпечити оптимальний варіант навчання, виховання і розвитку кожної дитини; варіативним підходом до визначення теми, мети, завдань, типу уроку; корекцією діяльності кожного учня та її спрямуванням на пошук знань і досягнення повсякденного успіху; інструментарієм – знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в неї механізм самореалізації; високою культурою праці; наявністю взаємодії, емоційно-інтелектуальної спільності «педагог-учень»; творчим самопочуттям учителя і учня під час роботи на уроці, відчуттям задоволення від спільної праці (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 1997, с. 36–37).

Отже, робота над собою – це обов'язкова передумова набуття і збереження професіоналізму вчителя. Для саморозвитку В. О. Сухомлинський рекомендував учителям «...створювати власну бібліотеку, щомісяця купувати книжки (з проблем науки, основи якої ви викладаєте; про життя і боротьбу людей, образи яких є прикладом для молоді; про душу людини – особливо дитини, підлітка)» (Сухомлинський, 1976, с. 420).

До особи вчителя відомий педагог висував підвищені вимоги, вважаючи цю сферу особливою: «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Чудова риса – постійно відкривати в людині щось нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих коренів, які живлять покликання до педагогічної праці» (Сухомлинський, 1976, с. 421). Тому, «дуже важливо, щоб з дитинства в людини було життя в світі моральних цінностей» (Омельчук, 2013, с. 28–30).

Учитель має бути людиною, яка сповідує цінності істини, розуму і розширення людських можливостей, він покликаний не тільки прищеплювати моральність, а й привчати міркувати про проблеми моралі. Василь Сухомлинський закликав: «Живи так, щоб твоя серцевина була здоровою, чистою і сильною. Бути справжньою людиною – це значить віддавати сили своєї душі в ім'я того, щоб люди навколо тебе були красивішими, духовно багатшими, щоб у кожній людині, з якою ти зустрічаєшся в житті, залишилось щось хороше від тебе, від твоєї душі» (Голік, 2010, с. 21–22).

Вирішальним елементом формування педагогічної майстерності вчителя є педагогічна культура та педагогічна техніка як форми організації його поведінки. Педагогічна техніка – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. А також це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою, уявою) і прийоми впливу на інших. Основою педагогічної техніки вчителя є педагогічна культура – сутнісна характеристика, що відображає динамічну систему його професійних цінностей діяльності та поведінки. Це інтегральна якість особистості вчителя, мірило й спосіб набуття культуротворчого досвіду людства та розвиток його в процесі професійної діяльності. Вона є синтезом високого професіоналізму та особистісних якостей педагога (Зязюн, Крамушенко, Кривonos, 1997, с.37).

Індивідуальна педагогічна культура вчителя проявляється у професійній поведінці. Учителю з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти й виховання, а й сам створює їх у нових технологіях, методиках, дидактичних і виховних системах. І навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури очевидними є невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми.

Закономірним є те, що діти навчаються в того, кого люблять і поважають. Отож, любов до дитини – «вершина педагогічної культури вчителя, думок і почуттів» (Сухомлинський, 1976–1977, с. 299). Василь Сухомлинський неодноразово підкреслював, що «школа є світом душевних людських доторкань. Відкидайте примітивні міркування про те, що, мовляв, у школі не можна «розводити ніжності» – це призведе до виховання м'якотілості, слабовілля. Все

це не так. Різкість, грубість, «сильнодіючі», «вольові» прийоми (окрик, погроза) огрублюють людське серце, роблять його байдужим до навколишнього світу й до самого себе. А де байдужість, там немає педагогічного такту, там не може бути й справжнього людського благородства» (Сухомлинський, 1977, с.610). «Педагогічне безкультур'я, – наголошував педагог, – нещасття, де вчитель через свою обмеженість прагне перетворити дитячу незахищеність у клітку, куди він заганяє маленьке пташеня і робить з ним те, що йому заманеться. Нерозуміння дитячої незахищеності – одна з головних причин незavidного становища вчителя, який зрештою втрачає владу над дітьми – адже людину не втримаєш як пташеня в клітці» (Сухомлинський, 1976, с. 638).

Важливо, щоб у процесі педагогічної діяльності вчитель ставав автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій. І якщо педагог осмислює власний досвід, оновлює його, спираючись на психолого-педагогічну науку, практику і досягнення інших освітян, аналізує істинність теорій, концепцій, вступає у пошуково-дослідницьку, експериментальну роботу, тоді його вважають педагогом передового педагогічного досвіду. Василь Сухомлинський зауважував, що впровадження досвіду – це тонка і копітка справа, оскільки вона носить творчий характер. Адже досвід не можна передати, якщо свідомістю того, хто хоче його запозичити, не оволодіє ідея, яка стала джерелом натхнення для творчої праці (Сухомлинський, 2003, с. 692–693).

Тому для досягнення бажаного педагогічного ідеалу важливим є досвід – підґрунтя, на якому зростає педагогічна майстерність учителя. Він є важливим елементом загальної культури, в якій відображаються індивідуальні риси особистості педагога, що постійно розвиваються, збагачуються впродовж усієї педагогічної діяльності. Педагогічний досвід – це система педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Означені педагогічні концепції В. О. Сухомлинського допомагають глибше осягнути сутність професійної майстерності майбутнього фахівця; дають розуміння того, що майбутній учитель має постійно збагачувати і підвищувати свій освітній потенціал, переймаючись рівнем та якістю власної освіти; має володіти індивідуальними здібностями, які сприятимуть формуванню особистісно значущих цінностей, світогляду та компетенцій, достатнім життєвим і педагогічним досвідом. Це має бути фахівець, який вирізняється творчим і відповідальним ставленням до справи, прагненням до освіти упродовж життя і самовдосконалення. Тільки такий педагог здатен до змін та впровадження освітніх інновацій, що дозволять вирішити як проблеми сьогодення, так і запобігти виникненню подібних проблем у майбутньому.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в необхідності удосконалення існуючої системи професійної підготовки вчителя відповідно до сучасних освітніх вимог та з урахуванням здобутків і досвіду минулих епох.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори: в 5-ти томах*. Київ: Рад. школа. 654 с.

Зязюн, Л., Крамущенко, І., Кривонос та ін. (1997). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа. 349 с.

Сухомлинський, В. (1976). *Сто порад учителеві*. Київ: Рад. Школа. Т.2. С. 419–654.

Омельчук, В. (2013). *Педагогіка В. Сухомлинського – педагогіка гуманізму*. Кандидат педагогічних наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Голік, О. (2010). *Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект*: Донецьк : Ноулідж. 2010. с. 242.

Сухомлинський, В. (1976–1977). *Як виховати справжню людину*. Київ: Рад. школа. Т.2. С. 149–416.

Сухомлинський, В. (2003). *Розмова із молодим директором*. К.С. 692–693.

REFERENCES

Sukhomlynskyi, V. (1977). *Vybrani tvory: v 5-ty tomakh* [Selected works: in 5 volumes]. Kyiv: Rad. shkola. 654 s. [in Ukrainian]

Ziaziun, L., Kramushchenko, I., Kryvonos ta in. (1997). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical skills]. Kyiv: Vyshcha shkola. 349 s. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1976). *Sto porad uchytelevi* [One hundred tips for teachers]. Kyiv : Rad. Shkola. T.2. S. 419–654. [in Ukrainian]

Omelchuk, V. (2013). *Pedahohika V. Sukhomlynskoho – pedahohika humanizmu* [V. Sukhomlynsky's pedagogy is the pedagogy of humanism] Kandydat pedahohichnykh nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

Holik, O. (2010). *Pedahohichna maisternist: orhanizatsiino-upravlinskyi aspekt*: [Pedagogical skills: organizational and managerial aspect] Donetsk: Noulidzh. 2010. s. 242. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (1976–1977). *Yak vykhovaty spravzhniu liudynu* [How to bring up a real person]. Kyiv : Rad. shkola. T.2. S. 149–416. [in Ukrainian]

Sukhomlynskyi, V. (2003). *Rozmova iz molodym dyrektorom*. [Talk to a young director] K.S. 692–693. [in Ukrainian]

SUKHOMLYNSKY'S CREATIVE HERITAGE IN THE SYSTEM OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING

Tatiana Sorochynska

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior lecturer at the Department of Philosophy,

Rivne State University for the Humanities

Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0002-0912-8663

e-mail:olyasorochynska7@gmail.com

Abstract. The article deals with the creative ideas of Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi in terms of the formation and professional growth of teachers, which are important in today's conditions of reforming the professional training of specialists. In particular, a creative analysis of the idea of self-education as a necessary prerequisite for the acquisition and preservation of teacher professionalism. The main characteristics of a novice teacher and a master teacher are considered; as a future teacher from the object of educational influence (“I am a student, let me be taught”) should become a subject of organization of their own lives (“I am a future teacher, I

prepare myself for teaching every day”). The concept of the famous scientist “The teaching profession – the study of man” is also covered, in which the teacher proved that discovering something new in a person, seeing a person in the process of his formation - is one of the roots that nourish the vocation to teaching.

Using the pedagogical experience of Vasyl Sukhomlynsky, the article reveals the essence of a teacher's professional individuality; pedagogical culture and pedagogical techniques as crucial elements in the formation of pedagogical skills. It was proved that the individual pedagogical culture is manifested in the professional behavior of the teacher. The comparative analysis of the teacher with a high and low level of pedagogical culture was carried out, the concept of “pedagogical lack of culture” as incompetence and limitations of the teacher was substantiated. The focus is on the spiritual and moral component as the basis of pedagogical activity of the teacher. It is proved that in the process of professional development of a teacher it is important to study and implement the best examples of pedagogical experience.

Key words: V. Sukhomlynskyi, professional individuality of a teacher, pedagogical culture, pedagogical technique, advanced pedagogical experience.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2020

УДК 378.015.311:373.3.011.3-051

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.309](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.309)

Стельмашук Жанна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна

ORCID: 0000-0003-2368-4209,
e-mail: zhanna.stelmashuk@rshu.edu.ua

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті на основі здійсненого теоретичного аналізу розглянуто сутність поняття «емоційного інтелекту». Уточнено, що емоційний інтелект майбутніх учителів початкової школи являє собою сукупність здібностей, здатностей, знань, умінь і навичок, що дають змогу особистості розуміти власні емоції та емоції інших людей, управляти власними емоціями, створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі педагогічного спілкування.

Доведено неоднозначність поглядів учених щодо можливості розвитку емоційного інтелекту. З'ясовано, що у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях виділяють дві групи передумов розвитку емоційного інтелекту: біологічні (функціональна асиметрія мозку, властивості темпераменту та когнітивні здібності) та соціальні (умови родинної соціалізації, особистісні установки, власна активність особистості та її релігійність).

Схарактеризовано біологічні передумови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи, його вікові закономірності розвитку в онтогенезі.

На основі застосування методів теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення обґрунтовано педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи (розуміння майбутніми учителями сутності емоційного інтелекту як важливої складової особистісної самореалізації та успішної професійної діяльності; створення сприятливого освітнього середовища в закладі освіти; впровадження в освітній процес закладу вищої освіти активних форм, методів та засобів його розвитку).

Ключові слова: емоційний інтелект, розвиток, учитель початкової школи, чинники, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутнього учителя початкової школи обумовлена потребою підготовки педагога, який не лише має високий рівень знань, умінь та навичок з фаху, але й володіє здатністю до рефлексії як результату здатності розуміти власні емоції та емоції інших, уміє відчувати і враховувати емоційний стан особистості, встановлювати емоційний контакт та будувати ефективне педагогічне спілкування.

Окрім того, учитель початкової школи повинен бути емоційно стійким до стресових ситуацій, бути готовим не лише створювати здоровий психологічний

мікроклімат у класі, а й розвивати у дітей молодшого шкільного віку емоційний інтелект як наскрізне уміння учня Нової української школи.

Наукові дослідження та практика роботи закладів освіти засвідчують, що саме розвинений емоційний інтелект особистості є однією з передумов успішної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних учених (Bar-On (1997); Гоулман (2011); К. Дерев'яно (2016), Д. Люсін (2004), Н. Коврига, Е. Носенко (2003), Mayer, J.D.& Salovey (1993, 1995) та ін.) дав підстави дійти висновку, що загалом емоційний інтелект розглядається як здатність сприймати і розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів, а також здатність до аналізу вчинків і причин власних емоційних станів та мотивів вчинків інших людей.

Водночас можемо констатувати неоднозначність позиції дослідників проблеми емоційного інтелекту щодо можливості його розвитку. Зокрема, Дж. Майєр та П. Селовей зауважували про малоймовірність підвищення рівня емоційного інтелекту, оскільки «це відносно стійка здібність» (Mayer, J.D.& Salovey, 1995).

Натомість Д. Гоулман, один із розробників теорії емоційного інтелекту, є прихильником іншої думки, зауважуючи, що «нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя, а тому можливий і емоційний розвиток, який виявляється в усвідомленому регулюванні емоцій і полягає у розвитку таких здібностей, як самоконтроль, завзяття і наполегливість, а також уміння мотивувати свої дії» (Гоулман, 2011).

В окремих наукових розвідках з психології та педагогіки (Г.Кошопько (2013), І.Войціх (2016), Н.Деньга (2019) та ін.) зроблено спробу дослідити психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів та педагогів.

Однак наразі існує потреба уточнення чинників формування емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи, що є **метою** цієї статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уточнення чинників розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи потребує уточнення сутності та структурних елементів поняття «емоційний інтелект».

Слід зазначити, що ґрунтовне тлумачення поняття «емоційний інтелект» здійснено переважно у працях психологів. Зокрема, Д. Гоулман, американський журналіст і психолог, у праці «Emotional Intelligence» на матеріалах психологічних досліджень та опитувань довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту IQ, як від здібностей керувати своїми емоціями. Відтак, емоційний інтелект він трактував як «особистісну властивість, здатність людини пояснювати власні емоції та емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей» (Гоулман, 2011).

Інші американські психологи Дж. Майєр та П. Селовей під емоційним інтелектом розуміють «здібність адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; спроможність породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню; спроможність розуміти емоції та знання, що стосуються емоцій, а також здібність регулювати емоції, щоб сприяти власному емоційному та інтелектуальному зростанню» (Mayer, J.D.& Salovey, 1995).

Російський психолог Д. Люсін пропонує трактувати емоційний інтелект як здатність до розуміння (людина може розпізнавати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або в іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесний вираз; розуміє причини, що викликають цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе) і управління своїми та чужими емоціями (людина може контролювати інтенсивність емоцій, перш за все стримувати занадто сильні емоції; може контролювати зовнішнє вираження емоцій; може за необхідності довільно викликати ту або іншу емоцію) (Люсін, 2004). Автор виділив два види інтелекту: внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект.

Під емоційним інтелектом майбутніх учителів початкової школи будемо розуміти сукупність здібностей, здатностей, знань, умінь і навичок, що дають змогу особистості розуміти власні емоції та емоції інших людей, управляти власними емоціями й, аналізуючи ситуацію спілкування, створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі педагогічного спілкування.

Аналіз педагогічних та психологічних джерел з проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості засвідчив інтерес науковців до проблеми визначення чинників, які мають вплив на розвиток емоційного інтелекту особистості.

Приміром, доктор педагогічних наук Л. Буркова (Буркова, 2010) пропонує відсоткове співвідношення факторів впливу на розвиток емоційного інтелекту людини: генотип батьків (40%), виховання в сім'ї (10%) та соціальне середовище (50%).

Грунтовний аналіз передумов розвитку емоційного інтелекту знаходимо у навчально-методичному посібнику С. Дерев'янка «Феноменологія емоційного інтелекту» (2016). Дослідниця виділила дві групи передумов: біологічні, що обумовлені генетично (функціональна асиметрія мозку, властивості темпераменту і когнітивні здібності), та соціальні (умови родинної соціалізації, особистісні установки, власна активність особистості та її релігійність) (Дерев'янка, 2016, С.145-146).

Існують біологічні передумови емоційного інтелекту: чим вищий рівень IQ у батьків, тим вищий показник розвитку емоційної сфери у дітей. З огляду на це, не можна не погодитися з думкою Д. Гоулмана, що визначає головним біологічним чинником розвитку емоційного інтелекту *домінування правої півкулі*. Як відомо, права півкуля відповідає за творче мислення, цілісність сприйняття, уяву. Відповідно діти із домінуванням правої півкулі здатні краще розпізнавати емоції та адекватно реагувати на почуття інших людей.

С. Дерев'янка зауважує, що «такі властивості темпераменту як нейротизм, екстраверсія, сумлінність взаємопов'язані з емоційним інтелектом як рисою особистості. Емоційна стійкість сприяє розумінню власних емоцій, однак утруднює процес інтерпретації емоцій інших людей. Сумлінність впливає на продуктивність розуміння емоцій інших.... Екстраверсія пов'язана з розумінням емоцій інших та управління власними емоціями» (Дерев'янка, 2016, с.145).

У психології доведено, що кінестетики більш емпатійні, більш раціонально реагують на емоційні впливи інших людей, як аудіали.

У свою чергу соціальні чинники відіграють також значну роль у розвитку емоційного інтелекту особистості. У контексті нашого дослідження закономірний науковий інтерес викликають педагогічні чинники розвитку

емоційного інтелекту, які вважаються основними у формуванні емоційно зрілої особистості з моменту входження у простір освітнього середовища.

Слід зазначити, що емоційний інтелект в онтогенезі має вікові закономірності розвитку. Зокрема, характерними проявами емоційного інтелекту у юнацькому віці є відповідальність за власні емоційні переживання при загальній високій експресивності емоцій.

Здатність до розуміння емоцій як складова емоційного інтелекту у цьому віці характеризується зростанням значення рефлексії емоційних переживань та різноманітністю переживань почуттів, а здатність до інтуїтивного розуміння емоцій виявляється у чуйності та естетичній сприйнятливості. Здатність управляти емоціями характеризується все більшим контролем за вираженням негативних емоцій, посилення емоційної саморегуляції.

Відбуваються зміни і в здатності до управління емоціями інших людей: зростає здатність до навмисного вираження емоцій та почуттів, які використовуються для впливу на інших. Як зауважує С. Дерев'яно, особи юнацького віку намагаються проаналізувати і роз'яснити конфліктні, складні ситуації, при цьому орієнтуються на потреби і особистісні особливості інших (Дерев'яно, 2016, с.155).

Однак урахування лише розглянутих вище чинників не є достатнім для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи. Важливо забезпечити дотримання певних педагогічних умов.

Аналіз наукових джерел та практики роботи закладів освіти дає підстави констатувати, що здобувачам освіти цієї вікової категорії притаманне різноманіття емоційних реакцій та способів їх вираження.

Насамперед необхідно домогтися усвідомлення майбутніми учителями розуміння сутності емоційного інтелекту та важливості його як для особистісної самореалізації, так і для подальшої професійної діяльності. Значний потенціал для цього мають такі фахові дисципліни, як-от: педагогіка, вступ до спеціальності, теорія і методика виховання, педагогічна майстерність тощо.

Необхідною умовою розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи є створення сприятливого освітнього середовища в ЗВО. Адже сприятливий психологічний мікроклімат, атмосфера творчості, співробітництва, підтримки та партнерства є запорукою ефективності розвитку досліджуваного феномена. Емоції під час спілкування з колегами та педагогами здатні пробудити відкритість у переживаннях та почуттях. Прийняття і розуміння кожної особистості здобувача освіти, вияв довіри і поваги до неї, ненав'язлива допомога та підтримка, відкритість та готовність завжди прийти на допомогу сприяє розвитку емоційного інтелекту.

Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи може відбуватися в різних видах діяльності, зокрема, у процесі організованого навчання і виховання.

Тому ще однією умовою розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти є впровадження в освітній процес закладу вищої освіти активних форм, методів та засобів його розвитку. Слід зауважити, що під час визначення рівня емоційного інтелекту особистості беруть до уваги показники його чотирьох ключових критеріїв: когнітивний (здатність до ідентифікації власних емоційних станів та емоційних станів інших людей, емоційна обізнаність), рефлексивний (здатність до рефлексії своїх вчинків і причин емоційних станів, здатність до аналізу мотивів вчинків інших людей), поведінковий (здатність контролювати свій

емоційний стан, використовувати отриману емоційну інформацію під час спілкування з оточуючими, здатність обирати свій спосіб досягнення мети) та комунікативний (здатність до внутрішнього позитивного настрою, до емпатійного ставлення до оточуючих та прояву комунікабельності).

Отже, доцільним буде застосування як традиційних, так і активних інноваційних форм, методів та засобів його розвитку.

Варто наголосити на значному потенціалі системи тренінгових занять задля розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи, що передбачає застосування міні-лекцій, дискусій, дебат, рефлексії, психогімнастики, арт-терапії, інтерактивних вправ, рольових ігор, case study, swot-аналіз тощо. Приміром, для розвитку внутрішньо особистісного емоційного інтелекту доречними будуть вправи «Відгадай емоцію», «Намалюй настрій», «Стежинка емоцій», мозковий штурм «Позитивні і негативні сторони емоцій» міні-дискусія «Навіщо учителю емоції», проєктивний малюнок «Світ емоцій», натомість для розвитку міжособистісного інтелекту – міні-лекція «Як керувати емоціями», вправа «Мої досягнення», «Вербалізація емоцій дитини» тощо.

Окрім того, розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи сприятиме і залучення їх до різних видів поза аудиторної роботи, зокрема, соціальних проєктів, акцій, заходів тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, врахування обґрунтованих вище чинників розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи значною мірою сприятиме вирішенню означеної проблеми, однак не вичерпує усіх можливостей щодо розвитку досліджуваного феномену під час професійної підготовки майбутніх педагогів. Перспективи подальших наукових пошуків вбачасмо у дослідженні форм, методів та засобів розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. 216 p.
- Гоулман, Д. (2011). *Емоціональний інтелект*. Москва: АСТ: Астрель. 478с.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. V.4. P.197–208.
- Дерев'яно, С. *Феноменологія емоційного інтелекту*: навч.-метод. посіб. Чернівці: Поліграф. 312 с.
- Носенко, Е та Коврига, Н. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*. Київ: Вища школа. 126 с.
- Кошонько, Г. (2013). Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Педагогічні та психологічні науки. 2013. №4. сс. 341–350.
- Войціх, І. (2016). Педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_6 [Дата останнього звернення 2 жовтня 2020]
- Деньга, Н. (2019). Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. № 2 (26). сс. 238–242.

Люсин, Д. та Ушаков, Д. (2004). *Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. сс. 29–36.

Буркова, Л. (2010). *Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах*: монографія. НАПН України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. : Інфосистем, 277 с.

REFERENCES

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. 216 p. [in English]

Goulman. D. (2011). *Emotsionalnyy intellekt*. [Emotional intelligence]. Moskva: AST: Astrel. 478 s. [in Russian]

Mayer, J. and Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. V.4. P.197-208. [in English]

Derevianko, S. *Fenomenolohiia emotsiinoho intelektu* [Phenomenology of Emotional Intelligence]: navch.-metod. posib. Chernihiv: Polihraf.312 s. [in Ukrainian]

Nosenko, E ta Kovryha, N. (2003). Emotsiinyi intellekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii. [*Emotional Intelligence: conceptualisation of the phenomenon, the main functions*]. Kyiv: Vyshcha shkola. 126 s. [in Ukrainian]

Koshonko, H. (2013). Rozvytok emotsiinoho intelektu studentiv-psykholohiv [Development of emotional intelligence of students-psychologists]. V: *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni ta psykholohichni nauky*. No4. ss. 341-350. [in Ukrainian]

Voitsikh, I. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia emotsiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of emotional competence of future psychologists in the process of professional training]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedahohika, Vyp. 4*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_6 [Data ostannoho zvernennia 2 zhovtnia 2020] [in Ukrainian]

Denha, N. (2019). Pedahohichni umovy rozvytku emotsiinoho intelektu maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of future primary school teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. No 2 (26)*. ss. 238-242. [in Ukrainian]

Lyusin. D. ta Ushakov. D. (2004). *Sovremennyye predstavleniya ob emotsionalnom intellekte. Sotsialnyy intellekt: Teoriya. izmereniye. Issledovaniya* [Modern concepts of emotional intelligence. Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Moskva: In-t psikhologii RAN. 2004. ss. 29–36. [in Russian]

Burkova, L. (2010). Sotsionomichni profesii: innovatsiina pidhotovka fakhivtsiv u vyshcheykh navchalnykh zakladakh [Socionomic professions: innovative training of specialists in higher educational institutions]: monohrafiia. NAPN Ukrainy, Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka. Kyiv. : Infosystem, 277 s. [in Ukrainian]

FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

Zhanna Stelmashuk

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory
and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities
ORCID : 0000-0003-2368-4209,
Rivne, Ukraine
e-mail: zhanna.stelmashuk@rshu.edu.ua

Abstract. The essence of the concept of “emotional intelligence” on the basis of the theoretical analysis is considered in the article

It was clarified that the emotional intelligence of future primary school teachers is a set of abilities, knowledge, skills and abilities that allow a person to understand their own emotions and the emotions of others, manage their own emotions, create a favorable emotional atmosphere in pedagogical communication.

The ambiguity of scientists' views on the possibility of developing emotional intelligence has been proved.

It was found that in modern psychological and pedagogical research there are two groups of prerequisites for the development of emotional intelligence: biological (functional asymmetry of the brain, temperament and cognitive abilities) and social (family socialization, personal attitudes, personal activity and religiosity).

The biological preconditions for the development of emotional intelligence of future primary school teachers, its age patterns of development in ontogenesis were characterized.

Based on the application of methods of theoretical analysis, synthesis and generalization the pedagogical conditions for the development of emotional intelligence in future primary school teachers are substantiated (future teachers' understanding of the essence of emotional intelligence as an important component of personal self-realization and successful professional activity; creating a favorable educational environment in the educational institution; introduction of active forms, methods and means of its development into the educational process of a higher education institution).

The conclusion is made about the need to find active forms, methods and means of developing emotional intelligence in future primary school teachers.

Key words: Emotional Intelligence, development, personality, a future primary school teacher, factors, pedagogical conditions.

Стаття надійшла до редакції 10. 10. 2020 р.

УДК 378.016:376-051

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.295](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.295)

Степанова Ольга

кандидат філологічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненського державного гуманітарного університету,
м.Рівне
ORCID: 0000-0001-6063-5110,
e-mail: olgalingva55@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «РИТОРИКА ТА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ»

Анотація. У статті висвітлено одну з актуальних проблем навчання майбутніх логопедів – формування у них комунікативної компетенції. Охарактеризовано зміст поняття «комунікативна компетенція»; розкрито взаємозв'язок розвитку комунікативної та риторичної компетенцій майбутнього учителя; окреслено організацію викладання навчального предмета «Риторика та культура мовлення корекційного педагога» щодо спрямування студентів на засвоєння комунікативно-мовленнєвих і риторичних умінь та навичок у межах предметно-спеціальної підготовки бакалаврів. Узагальнено роль і місце дисципліни в системі компетентного підходу до професійної підготовки спеціального педагога. Аналіз категорії «комунікативна компетенція» репрезентовано як лінгвістичний феномен, розкрито концептуальні основи і технологію її розвитку в учителя-логопеда. На основі стандартів і освітньо-професійних програм проаналізовано зміст комунікативної бази професійної компетенції логопеда. Доведено, що культура мовлення є підґрунтям для розвитку загальної культури людини, а комунікативна компетенція формується в процесі професійної підготовки спеціаліста і системним виявом знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, які дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання в професійній діяльності. Поряд із теоретичним матеріалом у статті подано систему вправ, практичні поради, які допоможуть внести відповідні корективи в поведінку учасників комунікаційного акту.

Ключові слова. Компетенція, комунікативна компетенція, культура мовлення, риторика, компетентнісний підхід, стандартизація вищої освіти.

Постановка проблеми. У час прискорення науково-технічного та культурного прогресу все більш чітко постає проблема постійного вдосконалення засобів комунікації, зростає потреба в їх подальшій нормалізації, піднесення мовленнєвої культури суспільства.

В умовах переходу на багаторівневу вищу освіту актуалізовано формування особистості майбутнього вчителя з високим рівнем професійно-технічної та комунікативної освіти.

Закон України «Про вищу освіту» передбачає створення рамкових стандартів, які мають визначити насамперед рамкові вимоги до компетентностей та очікуваних результатів навчання випускників закладів вищої освіти.

З позицій компетентнісного підходу професіоналізм сучасного учителя-логопеда – це рівень комунікаційної культури, здатність усвідомлювати закономірності системи спілкування за схемою мовлення – індивід – суспільство.

Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта проголошує важливість для майбутнього логопеда «знання основних способів і засобів міжособистісної комунікації, стилів мовлення, практичний досвід комунікації різними мовами; вміння постійно збагачувати власне мовлення, налагоджувати професійну і педагогічну комунікацію, застосовувати інформаційно-комунікативні технології в спеціальності» (Стандарт вищої освіти України, 2017), що підкреслює актуальність оволодіння здобувачами комунікативною компетенцією.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Серед багатьох аспектів сучасної лінгвістики проблема формування комунікативної компетенції завжди привертала увагу як теоретиків, так і практиків. Її доцільність обумовлена пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та Законом України «Про вищу освіту» щодо модернізації освіти, оновлення її змісту, вдосконалення форм, методів і технологій вивчення рідної мови, розвитку мовленнєвого спілкування.

Теорія і практика формування комунікативної компетенції розроблялася науковцями Г. Андреевою, І. Бехом, Ю. Ємельяновим, Ю. Жуковим, Л. Миловановим, О. Муравйовою, Л. Петровською, С. Титовим та ін.

Комунікативна компетенція – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування (Словник-довідник, 2015, с. 194).

Оволодіння майбутніми фахівцями комунікативною компетенцією є одним із завдань «Риторики та культури мовлення корекційного педагога». Вихідні положення цієї навчальної дисципліни, її предмет, завдання і місце в підготовці висококваліфікованого фахівця розглядали в своїх працях С. Гончаренко, К. Климова, С. Коваленко, Ю. Пінчук, Г. Сагач та ін.

Риторико та культуру мовлення як важливі складові інтелектуального розвитку особистості досліджували Н. Бабич, О. Беляєв, А. Богущ, М. Вашуленко, Н. Дзюбишина-Мельник, М. Жовтобрюх, Є Єрмоленко, А. Капська, А. Коваль, Н. Мацько, М. Пилинський, Т. Піроженко, В. Русанівський, Л. Струганець, О. Хорошковська та ін.

Мета статті – охарактеризувати формування комунікативної компетенції в студентів-логопедів у процесі вивчення дисципліни «Риторика та культура мовлення».

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка бакалавра за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта» з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» здійснюється як окреме освітнє поле, в якому основне місце відведено предметам, орієнтованим на різні напрями спеціальної освіти, одним із яких є «Риторика та культура мовлення корекційного педагога».

Ця навчальна дисципліна є частиною обов'язкового циклу професійної підготовки майбутнього логопеда, передбачає навчання вербальним засобам впливу на слухачів, нормам української мови та мовленнєвого етикету, формує уявлення про стилі спілкування як основний інструмент професійної діяльності,

та про труднощі у застосуванні мовних норм і проблем сучасного стану мовної культури суспільства.

Курс створює підґрунтя для розуміння понятійно-категоріального апарата з метою вивчення центральної дисципліни – логопедії, подальшого засвоєння предметів професійного циклу та проходження практик у закладах освіти.

Метою навчальної дисципліни «Риторика та культури мовлення» є засвоєння у здобувачів вищої освіти основ мисленнево-мовленнєвої діяльності та мовної поведінки, що необхідні в усіх сферах побуту і які реалізуються на практиці, навчитись оцінювати виражальні й експресивні можливості мовних засобів та ефективно використовувати їх з урахуванням конкретної ситуації спілкування.

Сучасний логопед має стати справжнім майстром своєї справи з високим рівнем знань і умінь у сфері педагогічної діяльності. Необхідною умовою досягнення такого рівня професійної підготовки, педагогічної техніки та майстерності є оволодіння основами теорії та практики мистецтва слова і культури мовлення. Грунтовні знання рідної мови, уміння послідовно і логічно будувати думки як в письмовій, так і в усній формі потрібні спеціалісту будь-якої галузі, а особливо такої, як логопедія.

Усе це знайшло відображення в спеціальних (фахових) компетентностях (СК) навчальної дисципліни «Риторика та культура мовлення корекційного педагога», а саме:

здатність до розвитку в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими, навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку рідної й української (державної) мов;

здатність ідентифікувати, формулювати та розв'язувати проблеми, приймати рішення і діяти відповідно до морально-етичних і правових норм;

здатність налагоджувати продуктивну професійно-корекційну і навчально-реабілітаційну взаємодію, суб'єкт-суб'єктну комунікацію (Стандарт вищої освіти України, 2017).

Опанування спеціальними компетентностями навчальної дисципліни сприятиме поглибленню розуміння мови як найважливішого засобу спілкування людей, успішному вирішенню майбутніми спеціалістами завдань з розвитку всебічно розвиненої особистості.

Результатом сформованості компетентностей під час вивчення навчального матеріалу дисципліни «Риторика та культура мовлення корекційного педагога» є комунікативна компетенція – «формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування, адекватно ситуації» (Айзенбрат, 2016, с.17).

Як зазначає Л. Столяренко, «комунікативна компетенція – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії» (Столяренко, 2001, с.106).

Комунікативна компетенція, на думку А. Богуш, це «вміння адекватно, доречно й практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях – висловлювати свою думку, бажання, наміри, прохання тощо, застосовуючи для цього мовні, немовні (міміка, жести, рухи), інтонаційні засоби виразності мовлення» (Богуш, 2007, с.158).

Складові комунікативної компетенції досить різноманітні. Короткий перелік її найбільш досліджених компонентів включає в себе: володіння відповідними комунікаційними технологіями; вміння аналізувати жести, міміку та інтонації

співрозмовника; здатність запобігати конфліктам та вирішувати ті, що виникли; багатий словниковий запас; дотримання норм етики й етикету; навички активного слухання; грамотність і стилістична унормованість писемного мовлення; розвинене усне мовлення; вміння аргументувати власні погляди та відстоювати їх.

Комунікативна компетенція є інтегрованою за своїм змістом і складається з трьох основних видів компетенцій: мовленнєвої, мовної, соціокультурної.

У практиці спеціальної освіти існує протиріччя між розумінням важливості комунікації для розумового розвитку особистості дітей-логопатів і невіршеними проблемами формування самого спілкування як діяльності. Досить часто формування комунікації замінюється проблемою розвитку компонентів мовлення, а це обмежує можливості гармонійного розвитку особистості через формування широкого спектру комунікативних навичок: уміння аналізувати ситуацію спілкування, сприймати та відтворювати не лише контент, але й емоційну інформацію.

На розвиток комунікативної компетенції впливають внутрішні та зовнішні фактори, які тісно взаємопов'язані. Серед внутрішніх: мотиваційна сфера, власна позиція особистості, розвиток і формування свого «Я» та почуття ідентичності. До зовнішніх – соціальні умови: суспільство, відмінність між носіями мови за віком, соціальним статусом, рівнем культури та освіти, а також розбіжності в їхній мовленнєвій поведінці залежно від ситуації спілкування.

Оволодіння здобувачем фаховою компетентністю реалізується через розвиток в нього практичних навичок спілкування, індивідуальною стабільною формою поведінки в будь-яких соціальних умовах (Бацевич, 2014, с. 187) і здійснюється під час вивчення дисциплін освітньо професійної програми.

Навчальний предмет «Риторика та культура мовлення корекційного педагога» поділяється на самостійні модулі, зміст яких органічно пов'язаний, а теми доповнюють та поглиблюють одна одну.

Змістовий модуль «Риторика» орієнтований на опанування студентами системи норм і правил мовленнєвої поведінки в майбутній професійній діяльності.

Лекції до модуля «Риторика» висвітлюють питання загальної риторики й особливості побудови публічних виступів різних жанрів. Практичні та лабораторні заняття спрямовані на створення та реалізацію текстів певних видів. Студенти складають інформаційні або привітальні тексти на різні теми відповідно до жанру (соціально-політичний, суспільно-побутовий, академічний, рекламний тощо). Ці повідомлення є важливою базою розвитку комунікативного компонента в педагога-логопеда, тому риторичній діяльності в процесі підготовки саме інформаційних і привітальних виступів приділяється особлива увага. Однак у програмі на такий вид роботи відведено небагато часу, що не дозволяє з достатньою повнотою відпрацювати всі етапи підготовки тексту. З цієї причини основна увага приділяється найскладнішим питанням, зокрема особливостям формування назв, специфічним ознакам тексту, орієнтованого на конкретну аудиторію; оцінці зібраного матеріалу за рівнем впливу на слухача; мовні особливості стилю тощо.

Ефективними для розвитку комунікативної компетенції є завдання з підготовки публічних виступів на теми за вибором студентів. Наприклад, тексти похвальної промови для однокурсників, друзів, рідних або текст інформаційного характеру – про мовну ситуацію в Україні, роль книги чи ЗМІ в нашому житті та

ін. При виконанні цього завдання здобувачі відпрацьовують основні структурні елементи майбутньої промови (план, вступ, основна частина, висновки), підбирають аргументи, приклади всебічного висвітлення проблеми, що аналізується.

Така робота сприяє розвитку мовленнєво-комунікативної компетенції майбутніх фахівців за схемою: зміст – структура – мовне оформлення – мовленнєва реалізація.

Модуль «культура мовлення» знаходиться ближче до реалізації лінгвістичних завдань, які продукують розвиток корекційно-мовленнєвої діяльності майбутніх логопедів, а саме:

- систематизація знань з формування мовленнєвої культури педагога;
- вивчення специфіки мовленнєвої культури логопеда.

У цьому модулі студенти не тільки вчать розуміти значення всіх елементів мови, але й знати, як ними користуватися в літературному мовленні. Культура мовлення кожної окремої людини залежить від того, наскільки в неї розвинуте почуття мови. Найвищим проявом опанування культури мовлення є володіння почуттям стилю літературної мови. Тому майбутні логопеди повинні мати уяву про стилі літературної української мови, тобто, про диференціацію мовлення щодо мовленнєвої ситуації та мовленнєвого контексту. Для здобувачів уява про стилі мови співвідноситься передусім з мовленнєвим етикетом, що вимагає і певної поведінки співрозмовників (такі якості особистості, як ввічливість, повага, скромність, доброзичливість, власна гідність проявляються в мовленнєвій поведінці). Крім того, удосконалення стилістичного чуття є основним засобом його естетичного виховання.

Актуальним для майбутніх логопедів є вміння володіти основними комунікативними властивостями культури мовлення (правильність, точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність), які визначають норми слововживання та запобігають мовленнєвим помилкам в усному і писемному спілкуванні.

Вивчення мовної синонімії на лексичному і граматичному рівнях сприяє розуміння стилістичної диференціації мовлення. Саме з цієї причини майбутній логопед, працюючи над власною культурою мовлення, повинен удосконалювати синонімічність її компонентів – лексики, граматики, фонетики.

На практикумах студенти аналізують образні засоби (метафори, епітети, порівняння) в публіцистичних і художньо-літературних текстах, вчать розмежовувати пароніми, добираючи до них синоніми, антоніми, досліджують доцільність використання обмеженої у своєму вживанні лексики в стилі художньої літератури.

На кожному лабораторному занятті здобувачі дають характеристику і виправляють найгіповіші помилки у слововживанні, а саме приклади плеоназму, тавтології, мовної недостатності, канцеляризмів, штампів, просторіччя тощо. Усе це допомагає краще засвоїти основні комунікативні властивості культури мовлення та усталені норми літературної мови.

Отже, оволодіння риторичними вміннями, культурою мовлення актуальне не тільки для набуття високого рівня інтелектуального і духовного розвитку, а й є своєрідним лакмусом професійної придатності для різних спеціальностей, зокрема освітянських, оскільки їх представники за родом своєї діяльності пов'язані з тими, кого навчають.

У професійно-педагогічній сфері учителя мовленнєва культура перетворюється на базовий, професійно значущий фактор, стає інструментом впливу, а всі її функції та завдання ускладнюються, оскільки із загальнолюдських переростають у професійно-творчі. Цей аспект набуває актуальності останнім часом, оскільки збільшується кількість дітей з вадами мовлення, що, безперечно, вимагає підвищення професійної підготовки вчителів-логопедів.

При цьому необхідно враховувати рівень шкільних знань майбутніх здобувачів-бакалаврів: їхню мотивацію до навчання, систему особистісних цінностей, емпатійну складову тощо. На жаль, нині спостерігається зниження цих якостей у абітурієнтів вишів. Також важливо вивчати соціально-культурне середовище вишу, навчальні предмети, що дотичні до розвитку «підвищеної мовленнєвої відповідальності», в якій мовленнєва культура, риторична майстерність стають інструментом педагогічного впливу, обов'язковою передумовою професіоналізму.

Отже, дисципліна «Риторика і культура мови» як суб'єкт освіти формує в майбутніх педагогів знання про взаємозалежність мови і мислення, що дає право говорити про її ґрунтовну психолого-педагогічну основу. Міжпредметні зв'язки мають розвинути в майбутніх педагогів спеціальної освіти професійні якості й уміння використовувати мовні засоби в роботі з дітьми-логопатами, беручи до уваги психофізіологічний аспект проблеми формування культури їхнього мовлення. Це важливо враховувати при вивченні як дисциплін лінгвістичного спрямування («українська мова за професійним спрямуванням», «мовленнєві та сенсорні системи та їх порушення», «вступ до спеціальності «Спеціальна освіта» і педагогічна деонтологія»), так і психолого-педагогічного («психологія», «педагогіка». «основи генетики»).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, формування комунікативної компетенції є важливим завданням сучасної освітньої парадигми загалом, і вишівської зокрема. Проблема полягає в тому, що систему мови, мовні одиниці починають вивчати ще в дошкільному віці, пізніше – в середній школі, залишаючи без уваги питання формування комунікативних навичок. Результатом цього є недостатнє володіння здобувачами вищої освіти як писемним, так і усним мовленням: помилки в правописі, невміння формулювати і висловлювати власні думки тощо.

Подальшу перспективу вбачаємо в активізації досліджень з усіх видів мовної та мовленнєвої діяльності, засобів комунікації в освітньому процесі з метою прискорення формування комунікативної компетенції студентів закладів вищої освіти України, зокрема за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Айзенбарт, М. (2016). *Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності [Текст]*. Кандидат педагогічних наук. Одеса. 20 с.

Богущ, А. (2007). Компетентісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. К. : Педагогічна думка. Том 2. С. 155–170.*

Бацевич, Ф. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ : Видавничий центр «Академія». 343 с.

Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII: URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556_18/print1391950419561429 4. [Дата останнього звернення 29.09 2020].

Коментар окремих положень Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. «Навчально-методичний центр НАВС» URL: <http://www.naiu.kiev.ua/news/komentar-okremih-polozhen-zakonu-ukrayini-«pro-vishhu-osvitu»-vid1-lipnya-2014-roku.pdf>. [Дата останнього звернення 29.09 2020].

Лінгводидактика в сучасних закладах освіти : кол. моногр. (2001). / за заг. ред. А. М. Богуш. Одеса : Вид-во ПНЦ АПН. 269 с.

Словник довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. (2015). / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт. 320 с.

Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта. (2017). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [Дата останнього звернення 29.09 2020].

REFERENCES

Aizenbart, M. (2016). *Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentsii ditei starshoho doshkilnogo viku v protsesi ihrovoi diialnosti* [Formation of social and communicative competence of older preschool children in the process of play activities] [Tekst]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Odesa. 20 s. [in Ukrainian]

Bohush, A. (2007). *Kompetentisnyi pidkhid do movlennievoho rozvytku doshkilnykiv*. [Competent approach to speech development of preschoolers] Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini: zb. nauk. prats do 15-richchia APN Ukrainy u 5 tomakh. K. : Pedahohichna dumka. Tom 2. S. 155–170. [in Ukrainian]

Batsevych, F. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv : Vydavnychiy tsentr “Akademiia”. 343 s. [in Ukrainian]

Zakon “Pro vyshchu osvitu” vid 01.07.2014 № 1556-VII [The Law “On Higher Education” dated 01.07.2014 No 1556-VII]: URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556_18/print1391950419561429 4. [Data ostannoho zvernennia 29.09 2020]. [in Ukrainian]

Komentar okremykh polozhen Zakonu Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” vid 1 lipnya 2014 r. [Commentary on certain provisions of the Law of Ukraine “On Higher Education”] “Navchalno-metodychnyi tsentr NAVS”. URL: <http://www.naiu.kiev.ua/news/komentar-okremih-polozhen-zakonu-ukrayini-«pro-vishhu-osvitu»-vid1-lipnya-2014-roku.pdf>. [Data ostannoho zvernennia 29.09 2020]. [in Ukrainian]

Linhvodydaktyka v suchasnykh zakladakh osvity [Linguodidactics in modern educational institutions]: kol. monohr. (2001). za zah. red. A. M. Bohush. Odesa : Vyd-vo PNTs APN. 269 s. [in Ukrainian]

Slovnnyk dovidnyk z ukraïnskoi linhvodydaktyky [Dictionary reference book on Ukrainian language didactics] : navch. posib. (2015). Kol. avtoriv za red. M. I. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit. 320 s. [in Ukrainian]

Standart vyshchoi osvity Ukrainy za pershym (bakalavrskym) rivnem, stupenem bakalavra, z haluzi znan 01 Osvita, spetsialnosti 016 Spetsialna osvita [Standard of higher education of Ukraine at the first (bachelor's) level, bachelor's degree, in the field of knowledge 01 Education, specialty 016 Special education] (2017). URL:

<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [Data ostannoho zvernennia 29.09 2020]. [in Ukrainian]

**FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE
SPEECH THE WAY IN THE PROCESS OF STUDYING DISCIPLINE
«RHETORIC AND CULTURE OF SPEECH»**

Olha Stepanova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of prof. T.I. Ponimanska Pedagogy and
Psychology
(Preschool and Correctional), Rivne State University for the Humanities
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0001-6063-5110,
e-mail: olgalingva55@gmail.com

Abstract. The article highlights one of the urgent problems of training future speech therapists – the formation of communicative competence in them. The content of the concept of “communicative competence” is described; the relationship between the development of communicative and rhetorical competence of the future teacher is revealed; the organization of teaching of the educational subject «Rhetoric and culture of speech of correctional educator» is outlined. The role and place of discipline in the system of competent approach to professional training of a special teacher is summarized. The publication presents an analysis of the category “communicative competence” as a linguistic phenomenon, reveals conceptual foundations and the technology of its development in the speech therapist to direct students to the assimilation of communicative speech and rhetorical skills and skills within the subject special training of post graduates. It is proved that the culture of speech is the basis for the development of the general human culture, and communication competence is formed in the process of professional training of a specialist and is a systematic expression of knowledge, skills, abilities and personal qualities that allow to successfully solve functional problems in professional activities. Certain speech communication characteristics are very important for an expert in the field of speech therapy in his/her professional activities, as such specialist is a leading participant of special education process and communication. The article contains the idea that professional language of speech therapist is usually not only the tool, but also the subject of training and special education. It is known that the culture of professional speech can be described through a series of communicative characteristics, such as: correctness, accuracy, consistency, substance, brevity, clarity and accessibility, cleanliness, richness (diversity), appropriateness, expression, aesthetics, and efficiency. The article examines special aspects of manifestation and realization of the above characteristics in professional work of speech therapist. Along with the theoretical material, the article presents a system of exercises, practical advice that will help to make appropriate adjustments to the behavior of communicators. Based on standards and educational programs, the content of the communicative component of the professional competence of the speech is analyzed.

Key words: Competence, communication competence, speech culture, rhetoric, competent approach, standardization of higher education.

Стаття надійшла до редакції 5.10.2020 р.

УДК [373.5: 37.018.1]: 005. 591. 6

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.313](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.313)

Ціпан Тетяна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-1356-2825
e-mail: 23tss22@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті на основі опрацювання науково-педагогічної літератури здійснено аналіз проблеми педагогічної взаємодії школи та сім'ї у вихованні зростаючої особистості, яка представляється нами як спеціально організована система впливів, зв'язків, відносин, узгоджених дій і контактів педагогів і батьків, спрямованих на активізацію спільної діяльності педагогів і батьків в процесі виховання дітей та учнівської молоді, а також сприятливих умов для особистісного розвитку і зростання дітей, організації активного життя школярів. Під активізацією педагогічної взаємодії школи та сім'ї мається на увазі процес, що сприяє: виробленню педагогічної позиції педагогів і батьків для вирішення спільних питань і завдань виховання на основі інтеграції навчальної і виховної діяльності; творчому втіленню теоретичних знань і практичних умінь у практику виховання, виробленню мотиваційної потреби до продукування принципово нових форм, методів і засобів шкільно-сімейного виховання; розвитку здатності педагогів і батьків до свідомого і узгодженого регулювання процесу виховання школярів, внесення своєчасної корекції у виховний процес на основі педагогічної рефлексії.

Вирізно та характеризувано сутнісні характеристики інноваційних методів педагогічної взаємодії: аналіз конкретних ситуацій, конфлікт-метод, метод бліц-гри, методи ігрового проєктування та інтенсивного навчання, психолого-педагогічні тренінги. Актуалізована необхідність використання в процесі педагогічної взаємодії школи та сім'ї інформаційних комунікативних технологій, виокремлені їх переваги.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, школа, сім'я, інноваційні форми та методи педагогічної взаємодії, інформаційні комунікативні технології.

Постановка проблеми. Партнерська взаємодія сім'ї та школи є важливим чинником у соціалізації та вихованні дітей та учнівської молоді, оскільки для гармонійного розвитку зростаючої особистості, її соціального становлення величезне значення має узгодженість цілей і дій, об'єднання виховних можливостей цих двох суспільних інституцій. Соціальний інститут сім'ї є основним у суспільстві, він формує наступні покоління та виховує гідну зміну, що забезпечуватиме розвиток і процвітання як громадянина, так і всієї держави. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» (2012).

Пріоритети виховання дітей у сім'ї та взаємодії сім'ї і школи окреслені в низці нормативних документів, зокрема, Законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», Концепції сімейного виховання в системі освіти «Щаслива родина», Державній національній програмі «Освіта», Державній програмі забезпечення рівних прав чоловіків та жінок, Державній програмі «Репродуктивне здоров'я нації», Концепції «Нова українська школа», листі МОН України «Методичні рекомендації щодо організації взаємодії закладів середньої освіти з батьками вихованців».

Наприклад, в Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» увага акцентується на місці і ролі сім'ї у суспільстві, оскільки саме від неї великою мірою залежить, яким буде підростаюче покоління, саме сім'я забезпечує розвиток та процвітання сьогоднішньої дитини як громадянина держави. За своєю природою та призначенням сім'я є сподвижником суспільства у вирішенні його проблем, утвердженні моральних засад і соціалізації дітей, розвитку культури та економіки. Саме тому суспільство й зацікавлене в фізично й морально здоровій сім'ї, здатній реалізувати свій соціальний потенціал, забезпечити не лише власне виживання, а й розвиток. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» (2012).

У Державній національній програмі «Освіта» (2005) зазначається, що «сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей». На етапі раннього родинного виховання батьки як перші педагоги покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувані активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу.

Оскільки сім'я – це важливий соціальний замовник освіти, то заклад середньої освіти – це суспільний виконавець, що забезпечує реалізацію освітніх послуг на основі педагогічної взаємодії та педагогіки партнерства. «В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітньо-виховного процесу, відповідальними за результат» (Міністерство освіти і науки України, 2016).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчує про її актуальність та багатаспектність. Педагогічна взаємодія як наукова категорія досліджується сучасними вченими М. Євтухом, В. Курило, О. Микитюком, С. Микитюк, В. Майбородовою, Н. Побірченко, Н. Пузирковою, О. Рацулом, О. Рудницькою. Сутнісні характеристик педагогічної взаємодії сім'ї і школи у вихованні дітей висвітлили у своїй праці О. Антипова, Ю. Грищикова, О. Савченко, В. Тименко. Напрями взаємодії сім'ї, школи та громадських організацій відображені в наукових працях Т. Алексєнко, А. Марушкевич, В. Павленчик. Дослідженням ефективних форм і методів роботи з батьками займалися науковці Т. Дем'янюк, Н. Кічук, О. Коберник, Л. Мотрич. Теоретико-методологічним засадам формування культури родинних взаємин у сучасних сім'ях присвятили свої

наукові дослідження О. Докукіна, Б. Ковбас, В. Костів, Л. Островська. Соціально-педагогічна діяльність працівників соціальних служб у роботі з сім'ями різних типів досліджувалася А. Капською, О. Карпенко, Л. Мітик, а шляхи взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами – Т. Куліковою.

Соціально-економічні зміни, які відбуваються у суспільстві, певною мірою впливають на організацію роботи школи загалом та на такий її напрям роботи як спільна діяльність школи і сім'ї у вихованні зростаючої особистості, зокрема, що зумовлює потребу в розробці та науковому обґрунтуванні нових форм та методів педагогічної взаємодії.

Мета статті – здійснити характеристику інноваційних методів педагогічної взаємодії сім'ї і школи у контексті вимог освітньої реформи «Нова українська школа».

Виклад основного матеріалу дослідження. Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «педагогічна взаємодія» визначає як: 1) спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини; 2) безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, яка виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу (Бусел, 2009).

У Концепції «Нова українська школа» вирізнено основні принципи педагогіки партнерства: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага; принципи соціального партнерства (рівності сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Міністерство освіти і науки України, 2016).

З огляду на вищезазначене, педагогічна взаємодія школи і сім'ї розглядається нами як спеціально організована (вибудувана) система впливів, зв'язків, відносин, узгоджених дій і контактів педагогів і батьків, спрямованих на активізацію спільної діяльності педагогів і батьків у процесі виховання дітей та учнівської молоді, а також сприятливих умов для особистісного розвитку і зростання дітей, організації активного життя школярів. Тому, основним завданням педагога в організації взаємодії з батьками є активізація педагогічної, виховної діяльності сім'ї, надання їй цілеспрямованого, суспільно значущого характеру.

Під активізацією педагогічної взаємодії школи та сім'ї ми розуміємо процес, що сприяє:

виробленню педагогічної позиції педагогів і батьків для вирішення спільних питань і завдань виховання на основі інтеграції навчальної і виховної діяльності;

творчому втіленню теоретичних знань і практичних умінь у практику виховання, виробленню мотиваційної потреби до продукування принципово нових форм, методів і засобів шкільно-сімейного виховання;

розвитку здатності педагогів і батьків до свідомого і узгодженого регулювання процесу виховання школярів, внесення своєчасної корекції в виховний процес на основі педагогічної рефлексії.

Практика засвідчує, що в закладах середньої освіти превалюють традиційні форми організації педагогічної освіти батьків: конференції, лекції, дискусії (диспути), подекуди – робота батьківських клубів. Проте в нинішніх умовах, коли значно зріс освітній рівень батьків, необхідно відійти від традиційних

поглядів, форм, методів і змісту роботи з батьками. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових шляхів і способів організації педагогічної взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей.

Вважаємо, що при виборі форм взаємодії з батьками слід враховувати:

корелятивність форми роботи з батьками і «духу часу». Тобто, це традиційні форми, які передбачають, що батьки займають позицію пасивного слухача, які просто засвоюють певні знання. Чи це активні форми, які передбачають активну, творчу позицію батьків, які в процесі спілкування (обговорення, дискусії) конструюють нову модель взаємодії та взаємостосунків і на основі всебічного аналізу проблеми;

узгодженість або гармонійність обраної форми роботи зі змістом. Мова йде про способи подання актуальної інформації з проблем шкільно-сімейного виховання: лекція не матиме очікуваного ефекту, якщо її прослухає незначна частина батьків, вагомий результат матиме інформація, представлена на сайті школи.

Інноваційними у педагогічній взаємодії школи і сім'ї вважаємо такі методи:

аналіз конкретних ситуацій - сприяє розвитку здатності до аналізу життєвих і виховних завдань; аналізуючи конкретну ситуацію, батьки повинні визначити: чи є в ній проблема, в чому вона полягає, визначити своє ставлення до ситуації. Крім того, за допомогою цього методу з'являється можливість максимально наблизити навчальну діяльність до реальної педагогічної дійсності і пов'язати теоретичний матеріал з практичною діяльністю;

конфлікт-метод ґрунтується на тому, що рефлексивна організація навчального процесу передбачає виявлення труднощів, які виникають під час занять. Для виявлення цих труднощів використовуються провокаційні прийоми, а реакції на ці порушення стають предметом обговорення. Цей метод в ситуації «тут і зараз» дозволяє виявити реальну проблему, продемонструвати реальний процес, під час вирішення яких здійснюється самовизначення кожного учня. Чим активніше проявляє себе батько, тим оптимальніше здійснюється процес навчання та виховання;

метод бліц-гра дозволяє оволодіти законами спілкування. З допомогою такого методу моделюються кілька процесів: по-перше, зняття емоційної напруги, небажання активно мислити, творити, спілкуватися; подолання страху перед невизначеністю; по-друге – генерування нових ідей, які найкраще задовольняли б вимоги вдосконалення діяльності; проєктування їх на можливі ідеї інших учасників, можливість аргументувати і доводити;

ігрове проєктування - активний метод, що характеризується наявністю дослідницької або методичної проблеми (завдання), розподілом учасників на міні-групи для вироблення ними варіантів вирішення поставленої проблеми (завдання), проведенням заключного засідання, на якому із застосуванням методу розігрування ролей міні-групи публічно захищають розроблені варіанти рішень;

ігри інтенсивного навчання дозволяють не тільки оволодіти способами пізнавальної діяльності, а й ефективно і в найкоротші терміни забезпечити засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок. Чинниками успішності навчання при цьому є їх активність і спілкування на досліджувану тему;

психолого-педагогічні тренінги - форма роботи з тими батьками, які усвідомлюють проблемні ситуації в родині, хочуть змінити свої взаємостосунки зі своєю дитиною, зробити їх більш відкритими і довірливими, розуміють

необхідність оволодіння новими знаннями й уміннями у вихованні дитини. Тренінги як інтерактивна форма навчання дозволяють не тільки поповнити знання, але й відпрацювати практичні навички спілкування і взаємодії в сім'ї та навички побудови взаємин у такий спосіб, аби досягати очікуваних цілей.

Всезростаючий обсяг інформації, її активне використання в різних сферах діяльності, створення сучасної інформаційно-комунікаційної інфраструктури актуалізують необхідність використання в процесі педагогічної взаємодії школи та сім'ї інформаційні комунікативні технології. Їх застосування здійснюється за такими напрямками:

- застосування інформаційно-комунікативних технологій як засобу доступу до необхідної інформації та її засвоєння;

- забезпечення доступу до науково-методичної літератури з проблеми сім'ї та шкільно-сімейного виховання;

- логічне впорядкування і систематизація матеріалу;

- оперативна консультативна допомога батькам з питань шкільно-сімейного виховання;

- створення умов для зацікавленої активної участі батьків у освітньо-виховному процесі закладів освіти.

Переваги використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі педагогічної взаємодії сім'ї і школи:

- застосування програми Power Point, за допомогою якої створюються презентації, дозволяє задіяти аудіальні і візуальні сенсорні шляхи, що сприяє кращому засвоєнню і запам'ятовуванню батьками інформації з проблем шкільно-сімейного виховання;

- створення сайту закладу середньої освіти і сайту класу, вайбер-групи, дає можливість кожному з батьків отримувати своєчасну й оперативну інформацію про особливості діяльності закладу освіти, розклад занять, позакласні та позаурочні виховні заходи, напрями роботи з батьками; підвищити рівень своєї педагогічної культури шляхом опрацювання звукових листів, відеоматеріалів з різних проблемних питань, перегляду фільмів з педагогічної тематики, участі в онлайн тренінгах, аналізу педагогічних ситуацій, перегляду презентацій і прем'єр книг тощо;

- організація онлайн взаємодії (організація віртуальних батьківських зборів, дистанційних конференцій за участю фахівців в галузі шкільно-сімейного виховання).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Роль сім'ї у сучасному суспільстві суттєво змінилася. Нинішні батьки активно включаються в освітньо-виховний процес закладу освіти, де навчаються їхні діти. А це водночас вимагає оновлення форм і методів роботи з батьками, оскільки передбачає врахування сучасних тенденцій розвитку суспільства, взаємостосунків між батьками й дітьми, батьками і вчителями, особливостей впливу сім'ї на становлення особистості. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці організаційно-педагогічного забезпечення процесу формування педагогічної культури батьків засобами інформаційно-комунікативних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Міністерство освіти і науки України. (2016). *Концепція «Нова українська школа»*. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczziya.pdf> [Дата останнього звернення 18.10.20].
- Міністерство освіти і науки України. (2012). *Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина»*. URL: http://internat14.edu.kh.ua/simejne_vihovannya_v_sistemi_ოსviti_ukraini_schasлива_r odina/ pdf/ [Дата останнього звернення 18.10.20].
- Державна національна програма «Освіта» (2005). *Книга керівника навчально-виховного закладу: довід.-метод. вид. упоряд. Б.М. Терещук, В.В. Скиба. Х.: Торсінг плюс. С. 45*
- Міністерство освіти і науки. (2016). *Концепція «Нова українська школа»* URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczziya.pdf> [Дата останнього звернення 18.10.20].
- Бусел, В. (2009). *В: Великий тлумачний словник української мови*. Київ ; Ірпінь : Перун, с.1728.
- Лященко, М. (2011). Взаємодія батьків та педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління. *Рідна школа*. № 11. С. 71–74.
- Новик, І., Ткаченко, К. (2017). *Педагогічне просвітництво батьків*. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/98.pdf> [Дата останнього звернення 22.10.2020].

REFERENCES

- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Kontseptsiia “Nova ukrainska shkola”* [The concept “New Ukrainian School”]. [URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%202016/12/05/konczepczziya.pdf>] [Data ostannoho zvernennia 18.10.20]. [in Ukrainian]
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2012). *Kontseptsiia simeinoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy “Shchaslyva rodyna”* [The concept of family education]. URL: http://internat14.edu.kh.ua/simejne_vihovannya_v_sistemi_ოსviti_ukraini_schasлива_r odina/ pdf/ [Data ostannoho zvernennia 18.10.20]. [in Ukrainian]
- Derzhavna natsionalna prohrama “Osvita” (2005). [State National Program “Education”]. *Knyha kerivnyka navchalno-vykhovnoho zakladu: dovid.-metod. vyd. uporiad. B.M. Tereshchuk, V.V. Skyba. Kh.: Torsinh plus. S. 45* [in Ukrainian]
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Kontseptsiia “Nova ukrainska shkola”* [The concept “New Ukrainian School”]. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczziya.pdf> (data ostannoho zvernennia 18.10.20). [in Ukrainian]
- Busel, V. (2009). *V: Velykyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv; Irpin : Perun, s.1728. [in Ukrainian]
- Liashchenko, M. (2011). *Vzaiemodiia batkiv ta pedahohiv – neobkhdna umova dlia vykhovannia novoho pokolinnia* [Interaction of parents and teachers is a necessary condition for the upbringing of a new generation]. *Ridna shkola. No 11. S. 71–74*. [in Ukrainian]

Novyk, I. Tkachenko, K. (2017). *Pedahohichne prosvitytstvo batkiv* [Pedagogical education of parents]. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/98.pdf> [Data ostannoho zvernennia 18.10.20]. [in Ukrainian]

INNOVATIVE FORMS AND METHODS OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

Tetiana Tsipan

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor at the Department of
Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0002-1356-2825

e-mail: 23tts22@ukr.net

Abstract. The article deals with the problem of pedagogical interaction between school and family in the bringing up of a growing personality. The sense of the notion is considered as a specially organized system of influences, connections, relationships, concerted actions and contacts of teachers and parents, joint activities of teachers and parents in the process of raising children and students, as well as favorable conditions for personal development and growth of children, the organization of active life of schoolchildren. The activation of the pedagogical interaction between school and family is a process that contributes to: the development of the pedagogical position of teachers and parents for solving common issues and problems of education based on the integration of educational and educational activities; the creative embodiment of theoretical knowledge and practical skills in the practice of education, the development of a motivational need for the production of fundamentally new forms, methods and means of school and family education; development of the ability of teachers and parents to consciously and consistently regulate the process of educating schoolchildren, making timely adjustments to the educational process based on pedagogical reflection.

The essential characteristics of innovative methods of pedagogical interaction, such as: analysis of specific situations, conflict-method, method of blitz-game, methods of game design and intensive training, psychological-pedagogical trainings were distinguished and characterized.

The necessity of using information communication technologies in the process of pedagogical interaction between school and family, which are currently being implemented in accordance with the following areas of cooperation, has been actualized: the use of information and communication technologies as a means of access to the necessary information and its assimilation; providing access to scientific and methodological literature on the problem of the family and school and family education; logical ordering and systematization of material; prompt consulting assistance to parents on issues of school and family education; creation of conditions for the interested active participation of parents in the educational process of educational institutions.

Key words: pedagogical interaction, school, family, innovative forms and methods of pedagogical interaction, information and communication technologies.

Стаття надійшла до редакції 28. 09. 2020 р.

УДК 378.14:373.211.24

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.293](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.293)

Шадюк Ольга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6120-7759,
e-mail: olgapad@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

Анотація: У статті теоретично обґрунтовується проблема підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності, зокрема до роботи із дітьми раннього віку. Розглянуто сучасні підходи до професійної та дошкільної освіти. Визначено та уточнено сутність понять «професійна підготовка» та «готовність». Аналізуються особливості викладання дисципліни «Педагогіка раннього дитинства» для здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Одним із пріоритетних напрямів модернізації та оновлення дошкільної освіти виступає вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, зокрема вихователів для закладів дошкільної освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства для професійної освіти стала особливо актуальною проблема пошуку шляхів розвитку і вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для роботи в сучасному закладі дошкільної освіти, а особливо для роботи з дітьми раннього віку. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку буде найрезультативнішим в процесі вивчення дисципліни «Педагогіка раннього дитинства», яка забезпечує комплексний підхід до формування у студентів певних знань та практичних вмінь щодо роботи з дітьми раннього віку.

Ключові слова: готовність, здобувач вищої освіти, майбутні вихователі, діти раннього віку, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Україні на сучасному етапі її розвитку потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти (Куліш, 2014).

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти значна увага приділяється проблемі професійної підготовки вихователя сучасного закладу дошкільної освіти, бо саме від нього залежить успішність процесу виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку. Зважаючи на це,

пріоритетним завданням підготовки здобувачів вищої освіти є формування у них таких професійних якостей, які забезпечать розуміння особистості та орієнтацію на розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця.

З огляду на сучасні вимоги, виокремлюємо одне із завдань професійної освіти – пошук шляхів розвитку та вдосконалення системи підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», зокрема для роботи з дітьми раннього віку. Умови глобальної конкуренції на ринку праці вимагають від педагогів дошкільного виховання високого рівня професійної компетентності.

Аналіз основних досліджень з проблеми. Сучасні дослідження, які висвітлюють різні сторони підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», представлені в роботах А. Аніщук (підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти); Г. Беленької (формування фахової компетентності); Т. Величко (підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у дошкільників); А. Залізник (підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками); Л. Зданевич (підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми); Н. Лисенко, З. Плохій (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі); І. Луценко (підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників); Н. Грама (теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей); Р. Куліш (підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності); А. Чаговець (сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів); Г. Коріна (сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти); І. Підлипняк (підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти); Н. Сайко (підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку).

Мета статті - висвітлити проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності, зокрема до готовності працювати із дітьми раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільств та держави кваліфікованими фахівцями, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку (Куліш, 2014).

У нашому дослідженні щодо підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку, ми спиралися на визначення поняття професійної підготовки Т. Танько, яка зазначала, що професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати (Танько, 2004).

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти підготовка майбутніх вихователів розглядається як багатофакторна структура. Завданням цієї структури є набуття кожним здобувачем вищої освіти особистісного смислу

діяльності, формування професійної майстерності та інтересу до роботи з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками.

Проаналізувавши напрацювання сучасних досліджень, можемо констатувати, що професійне становлення майбутнього вихователя передбачає не лише оволодіння сукупністю знань, умінь та навичок, але і їхнє особистісне самовдосконалення, формування педагогічних цінностей, становлення професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, креативність, тактовність тощо.

Слід зазначити, що рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок. Саме тому необхідно забезпечити оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей.

Ми погоджуємось із твердженням Т. Поніманської, яка доводить, що особистісно орієнтована модель освіти висуває до сучасного вихователя високі вимоги, зокрема до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок, особливо до уміння бути активним учасником особистісно-орієнтованого спілкування. Також дослідниця виділяє особистісні якості, якими повинен володіти вихователь, а саме: здатність до рефлексії, здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості; постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності (Поніманська, 2012).

Результатом підготовки є готовність, яка трактується як настанова, спрямована на виконання якоїсь дії. Готовність є важливою умовою успішного виконання педагогічної діяльності.

Отже, у роботах учених (А. Ліненко, О. Мороз та ін.) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливість подальшого вдосконалення. Тобто, підготовка стає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості підготовки. Такого ж підходу дотримується Т. Жаровцева, «готовність», на її думку, – це мета і результат підготовки (Жаровцева, 2006).

Готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку становить основу фахової підготовки до майбутньої педагогічної діяльності та потребує створення ефективної системи цієї підготовки. Фахова підготовка здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» ґрунтується на освітньо-професійній програмі «Дошкільна освіта» і яка є основою для планування й організації навчального процесу закладу вищої освіти, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. Варто наголосити, що готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку стане вищою за умови, якщо в процесі навчання у закладі вищої освіти належна увага буде зосереджена на практиках своєрідності і специфіки педагогічної діяльності вихователя.

Важливо наголосити на тому, що заклади вищої освіти оновлюють зміст навчально-виховної підготовки майбутніх фахівців з педагогічних дисциплін

відповідно до сучасних Стандартів та теоретико-методологічних концепцій особистісно-діяльнісного підходу. У цьому контексті передбачено ознайомлення студентів з альтернативними виховними системами та педагогічними інноваціями. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти спрямовується на вдосконалення плану освітнього процесу, зокрема удосконалення циклу професійної підготовки.

Опрацювавши низку наукових праць, ми дійшли висновку, що основне завдання у формуванні готовності здобувачів вищої освіти до педагогічної взаємодії з дітьми раннього віку, – це сформованість у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти усвідомленої професійної активності та розуміння усвідомлення ними мотиву, мети, траєкторії своєї активності, способів її використання при педагогічній взаємодії з дітьми раннього віку.

Варто зазначити, що ранній вік – це унікальний період розвитку дитини, який відрізняється низкою особливостей і надзвичайно важливо, аби у цей період поруч із дитиною був справжній спеціаліст, який знає свою справу і допоможе дитині розвиватися найшвидшими темпами. Адже для цього віку характерний швидкий темп фізичного і психічного розвитку.

Професійні знання вихователя в роботі з дітьми раннього віку охоплюють надзвичайно широкий спектр – від пізнання закономірностей та особливостей психолого-педагогічного розвитку дітей, знання вікових та індивідуальних можливостей, аж до діагностики результатів впливу виховних дій на дітей раннього віку.

У сучасному закладі вищої освіти процес підготовки майбутніх вихователів увійшов у новий етап, зумовлений тим, що у пріоритеті стає реалізація компетентнісного підходу при підготовці фахівців до роботи з дітьми раннього віку. Проте, варто зазначити, що нині, немає окремої системи професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи із дітьми раннього віку. При цьому очевидним є те, що основою такої педагогічної діяльності має стати навчання взаємодії майбутнього вихователя з дітьми раннього віку в спеціально організованих умовах, які уможливають: створення мотивації, формування необхідних знань та вмінь, оволодіння методиками навчально-виховної роботи з дітьми раннього віку, організацію спеціальної педагогічної практики для роботи з дітьми раннього віку.

Ми схилиємося до думки про те, що взаємодія вихователя з маленькою дитиною за особистісно орієнтованою моделлю сприяє тому, що дитина вчиться почувати себе впевнено, не боятися помилок; поважати себе та інших, бути широко, думати самостійно, адекватно виражати свої почуття, розуміти і співчувати іншим. Тому надзвичайно важливо підготувати майбутнього вихователя до такої складної діяльності.

Готуючи майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку, слід пам'ятати, що сучасний вихователь зобов'язаний: володіти культурою спілкування і культурою мовлення; добре знати вікові особливості дітей раннього віку, мати уявлення про психологічні закономірності розвитку дитини на різних вікових етапах; мати відповідні навички догляду за дітьми раннього віку; знати сучасні освітні програми для дітей раннього віку; уміти організовувати ігрову діяльність дітей.

Ми переконані також у тому, що особливістю роботи з дітьми раннього віку є і те, що вихователь мусить спиратися на практичні дії дитини в конкретній ситуації. Адже, мислення і мова дитини завжди пов'язані з її безпосереднім

досвідом. Не можна забувати про безпосередність та емоційність дітей раннього віку. Саме ці особливості дітей раннього віку диктують особливі вимоги до діяльності вихователя.

Для реалізації усіх зазначених нами завдань готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку в освітній план спеціальності 012 «Дошкільна освіта» була введена дисципліна «Педагогіка раннього дитинства», яка викладається здобувачам вищої освіти на другому курсі напередодні практики в групах дітей раннього віку.

Силабус курсу передбачає ознайомлення майбутніх вихователів із загальними засадами педагогіки раннього дитинства, змістом та методами виховання дітей раннього віку та організаційно-методичною роботою в групах дітей раннього віку.

З метою ефективної роботи на практичних та лабораторних заняття для фахівців зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» був розроблено робочий зошит, що містить: методичні рекомендації щодо самостійної роботи здобувачів вищої освіти; система, вимоги та критерії оцінювання результатів навчання; розподіл балів, що отримують здобувачі вищої освіти; теми практичних занять із планом, завданнями для самостійної роботи та рекомендованим переліком літературних джерел; перелік питань до екзамену та тести.

Під час роботи на практичних заняттях студентам було запропоновано завдання для роздумів, які допомагали їх змодельовати свою майбутню професійну діяльність в групах дітей раннього віку, наприклад: «Запропонуйте способи ранкового залучення тих дітей, які не відпускають мам, намагаються залишитися з ними, відмовляються йти в групу», «Складіть режим дня для дітей 3-го року життя та доведіть його доцільність», вирішіть педагогічну задачу – «Малюки будують потяг для ляльок. Спочатку вони беруть кубик (паровоз), потім по одній цеглинці (вагончики). Далі кожен малюк садить свою ляльку у свій вагончик так, щоб у кожному вагончику було по одній ляльці. Несподівано один хлопчик починає стукати лялькою. Педагог каже: «Лялька у вагончику не повинна стрибати!». Почувши її слова, всі діти починають стукати своїми ляльками, примовляючи: «Ляльки стрибають, танцюють». Вихователька розгубилася, не знаючи, як припинити стукіт. Поясніть причину такої поведінки дітей. Як бути вихователю в такій ситуації?».

Було також запропоновано багато завдань, що передбачали роботу із літературними джерелами, наприклад: «За Програмою розвитку дитини «Я у Світі» проаналізуйте психологічну характеристику раннього віку. Письмово сформулюйте не менше 10 особливостей раннього дитинства як вікового періоду», «Ознайомтесь з всесвітньо відомою книгою Б. Спока «Дитина і догляд за нею». З якими принциповими положеннями Спока ви згодні, а з якими – ні? Чому?», «Законспекуйте основні положення методики М. Ібука за книгою «Після трьох вже пізно», «Ознайомтесь з рекомендаціями для молодих матерів О. Нікітіної та Л. Павлової та на основі опрацьованого матеріалу складіть «Пам'ятку молодій матері» з догляду за дитиною перших місяців життя».

Для удосконалення педагогічної майстерності ми пропонували студентам такі завдання: підберіть та продемонструйте забавлянку, казку, вірш, пісню, гімнастику пробудження, елементи масажу для дітей раннього віку тощо.

Найцікавішими були завдання практичного характеру, а саме: виготовіть та продемонструйте Монтессорі-матеріал для дітей раннього віку; виготовіть 2 «біти знань» за усіма вимогами для дітей раннього віку; виготовіть дидактичний

посібник для дітей раннього віку на липучках і розробіть до нього методичні рекомендації та ін.

Робота зі здобувачами вищої освіти на лабораторних заняттях дещо відрзнялась від роботи на практичних тому, що мала більш практичний та творчий характер. Зокрема, під час лабораторних занять майбутні вихователі: проводили заняття в аудиторії з усіма наочними матеріалами; проводили спостереження за дитиною раннього віку та здійснювали оцінку її розвитку; виготовляли лепбуки та бізборди, проводили їх презентацію у групі; готували портфоліо для роботи в групах дітей раннього віку.

За період вивчення курсу «Педагогіка раннього дитинства» здобувачі вищої освіти оволоділи такими вміннями як: визначення конкретних завдань виховання дітей раннього віку; добірка методів та форм організації навчально-виховного процесу в групах дітей раннього віку дошкільного закладу; налагодження стосунків з дітьми та їх батьками під час педагогічної практики; використання досягнення педагогічної науки і практики в роботі з дітьми раннього віку; проведення найпростіших досліджень з метою вивчення особистості дитини раннього віку; визначення завдань для роботи з дітьми раннього віку; визначення змісту роботи з дітьми раннього віку; упорядкування приблизного режиму дня; проведення діагностики з виявлення особливостей розвитку дітей раннього віку; розробка рекомендації для педагогів і батьків з виховання дітей раннього віку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження визначено, що для сучасної вищої освіти пріоритетом стає підготовка фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти та впроваджувати нові освітні технології.

Виявлено особливість професійного становлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, яка передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь та навичок, але і особистісне самовдосконалення та активізацію професійної позиції здобувача вищої освіти, виховання у нього професійних якостей, світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей та професійної гнучкості.

За підсумками нашого дослідження готовність до роботи, ми розглядаємо як здатність здійснювати роботу з дітьми раннього віку та сформованість у здобувачів вищої освіти професійних якостей вихователя, що дозволяють ефективно забезпечувати педагогічну діяльність з дітьми цієї вікової категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Куліш, Р. (2014). Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. Випуск 1.45 (106). сс. 73–77.

Танько, Т. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах*. Доктор педагогічних наук. Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Поніманська, Т. (2012). Модель системи підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Випуск 5 (48). с. 48.

Жаровцева, Т. (2006). *Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: монографія*. Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 367 с.

REFERENCES

Kulish, R. (2014). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do profesiinoi diialnosti [Training of future preschool education specialists for professional activity]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O.Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. Vypusk 1.45 (106). ss. 73-77. [in Ukrainian]

Tanko, T. (2004). *Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh* [Theory and practice of music-pedagogical training of future educators of preschool institutions in pedagogical universities]. Doktor pedahohichnykh nauk. Kharkivskyy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody. [in Ukrainian]

Ponimanska, T. (2012). Model systemy pidhotovky studentiv do humanistynoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku [Model of system of preparation of students for humanistic education of children of senior preschool age]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. Vypusk 5 (48). s. 48. [in Ukrainian]

Zharovtseva, T. (2006). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity do roboty z neblahopoluchnyimi simiami: monohrafiia* [Theoretical and methodical bases of preparation of experts of preschool education to work with disadvantaged families: monograph]. Odessa : PNTs APN Ukrainy – SVD M. P. Cherkasov, 367 s. [in Ukrainian]

READINESS OF FUTURE EDUCATORS TO THE WORK WITH EARLY-AGED CHILDREN

Olha Shadiuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
prof. Ponimanska T. I. Pedagogy and Psychology
(preschool and correctional),
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine.

ORCID: 0000-0001-6120-7759,
e-mail: olgapad@ukr.net

Abstract. The article theoretically substantiates the problem of preparing future educators for professional activities, in particular for working with early-aged children. Modern approaches to vocational and preschool education are considered. The essence of the concept of “professional training” and “readiness” is defined and specified. Peculiarities of teaching the discipline “Early Childhood Pedagogy” for students of the first level of higher education, specialty 012 “Preschool Education” were analyzed. The issues of professional training of future educators for professional activities have been reflected in many studies. At the same time, the problem of readiness of future educators to work with early-aged children in a modern preschool institution remains insufficiently developed.

One of the priority areas of modernization and renewal of preschool education is to improve the training of teachers, including educators for preschool education. At the present stage of development of society for vocational education has become particularly relevant problem of finding ways to develop and improve the system of training teachers to work in a modern preschool institution, and especially to work with young children. The formation of the readiness of future educators to work with early-aged children will be most effective in the process of studying the discipline 'Early Childhood Pedagogy', which provides a comprehensive approach to the formation of certain knowledge and practical skills for working with young children.

The main tasks of forming the readiness of future educators to work with early-aged children are: involving applicants for higher education in future work with young children, showing a lasting interest in it; systematization, consolidation, deepening and expansion of theoretical knowledge and practical skills of future educators; the formation of awareness of the self-worth of early childhood as a foundation for the formation of personality.

Key words: readiness, higher education seeker, future educators, early-aged children, professional training.

Стаття надійшла до редакції 22. 09. 2020 р.

УДК: 373.2.015.3:793.3

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.289](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.289)

Щербакова Катерина

кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольського державного університету,
м.Маріуполь, Україна
ORCID: 0000-0001-7189-9728
e-mail: Vladimirsherbakov@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ЗАХИСНОЇ ФУНКЦІЇ ГРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Анотація. У статті на основі ретроспективного аналізу досліджень з проблеми захисної функції гри та презентації власного досвіду щодо організації і керівництва ігровою діяльністю дітей п'ятирічного віку розкриваються ознаки, які характеризують гру як захисний засіб забезпечення комфортного перебування дитини в соціумі.

Розглядаються особливості гри як самостійної і провідної діяльності дитини, що ґрунтується на емоційному стані й накопиченому досвіді її взаємин з дорослими та однолітками. Гра – діяльність вільна і самостійна, але вона потребує грамотного педагогічного керівництва. Зазначено, що гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, творчістю дитини, вона розвиває ці якості, формує здібності, інтереси, його емоційно-вольову сферу в цілому. Тому у контексті нашого дослідження вона розглядається як психолого-педагогічна проблема, як корекційна технологія, яка допомагає реалізувати в освітньому процесі закладу дошкільної освіти принцип індивідуалізації.

Встановлено, що гра вимагає вміння педагогічного керівництва. Зазначається, що через гру діти взаємодіють з об'єктивною реальністю, пізнають культурно-історичну спадщину суспільства, вчать активно діяти і творити. У грі діти з власної ініціативи контактують між собою, будують власні стосунки, відчувають комфорт і задоволення. Якщо ігрова діяльність вільна і невимушена, ігрові відносини виступають у явості добровільного тренінгу, завдяки якому дитина засвоює морально-етичні норми поведінки.

Ключові слова: ігрова діяльність; захисна функція гри; педагогічне керівництво.

Постановка проблеми. Проблема гри як провідної діяльності в розвитку особистості дитини дошкільного віку є однією з актуальних у психолого-педагогічній науці упродовж декількох століть. При цьому науковці по-різному характеризують цю діяльність, визначають місце гри у житті дитини, у розвитку її особистості і в освітньому процесі закладів дошкільної освіти в цілому, експериментальним шляхом вивчають основні функції гри тощо.

Більшість дослідників цієї проблеми вважають, що гра є природною діяльністю дитини. Зупинимося на характеристиці деяких підходів до визначення сутності гри.

Наприклад, німецький філософ, психолог К. Гроос (1861-1946) розглядав гру як інстинктивну діяльність дитини, вбачаючи, перш за все, в ній біологічну

природу, основною значимістю якої є підготовка до майбутньої серйозної діяльності. Порівнюючи ігри дитини і тварини, науковець майже ототожнював їх.

В історії розвитку цієї проблеми були й інші підходи (Г. Спенсер (1820-1908), Ф. Шиллер (1756-1805) та ін., які спирались переважно на «надлишку енергії» в організмі дитини. Вони виходили з того, що у дитини багато енергії, яку вона не може реалізувати в справжній діяльності, відтак, втілює її в різних іграх. При цьому Г. Спенсер чомусь акцентував увагу на інстинктах руйнування та агресії. На його думку, гра надає змогу вичерпати цю негативну енергію, звільнитись від неї.

Значне місце в розвитку теорії гри має психологічний підхід. Приміром, С. Холл (1846-1924), А. Адлер (1870-1937), К. Хорні (1885-1952) та ін. розглядали гру не тільки як вираження інстинктів, але й бажань, прагнень, як засіб вдосконалення особистості дитини для переборювання негативних емоцій.

Отже, як бачимо, і в цій концепції недостатньо уваги приділено позитивним виховним і розвивальним функціям гри.

Метою статті є схарактеризувати функції гри й розкрити значущість її захисної функції в формуванні особистості дитини.

Методи і методика дослідження: ретроспективний аналіз розвитку проблеми гри, її освітньої, виховної, розвивальної й захисної функції, презентація власного розвитку керівництва сюжетно-рольовими іграми дітей п'ятирічного віку й на цій основі формулювання висновків про можливості й результативність захисної функції гри в розвитку особистості дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні дослідники гри Л. Артемова, Л. Виготський, Д. Ельконін, Н. Кудикіна, Н. Михайленко, С. Новосьолова, О. Усова та ін. зосереджують увагу на виявленні її можливостей як форми організації життя дітей, як засобу всебічного розвитку дитини, формування її суспільної спрямованості, розвитку самостійності, творчості тощо. Отже, науковці доводять, що гра багатогранна діяльність і виконує різноманітні функції: освітню, розвивальну, виховну й захисну.

Гра як природна діяльність дитини спрямована передусім на пізнання нею навколишнього світу, самостійного активного відображення в грі праці близьких їй людей. Дитина бажає бути схожою на конкретного дорослого (маму, тата, дідуся, лікаря, водія ін.), поведінку й дії цієї людини, які зрозумілі їй, вона прагне відобразити в рольових діях, у грі.

Чим більше дитина бачить, а головне – чим більше вона розуміє («що і для чого»), тим більше вона опробує в грі. Різноманітні ігри дітей дають їм нагоду ознайомитись із якостями і властивостями реальних предметів та життєвих явищ. Завдяки цьому дитина пізнає призначення цих предметів, способи користування ними, відкриває шляхи пізнання світу. Нові знання забезпечують створення дитиною нових ролей, збагачують зміст гри.

Таким чином, гра спрямовує дитину на сприйняття навколишнього світу й розвиває в ній пізнавальну активність, пізнавальний інтерес, розум дитини – це її важлива *освітня* функція і, як доводять науковці А. Булова, В. Воронова, Б. Нікітін, Л. Соловійова та ін., пов'язана зі змістом ігрової діяльності. Важливу роль у цьому контексті мають сюжетно-рольові, а також дидактичні, сюжетно-дидактичні, розвивальні та навчальні ігри. Головне призначення цих ігор – опанування, закріплення, опрацювання дитьми відповідних знань.

Сучасні науковці Н. Бойченко, Н. Кудикіна, Т. Поніманська та ін. акцентують увагу на *виховній функції* гри. При цьому вони зауважують, що значний вплив має гра на емоції та стосунки дитини з оточуючими людьми, у тому числі з однолітками. Гра готує дитину до переходу на наступний виховний етап, до нових видів діяльності, до систематичного навчання, до нових умов життя в шкільному колективі. Сюжетно-рольову гру науковці називають «школою моралі» (Т.Поніманська). Моральні якості, які формуються в грі, переважно завдяки її змісту, впливають на реальні стосунки між дітьми поза грою. Дії, які дитина виконує в грі (турботлива матуся, любляча донька, добра, уважна подруга, сильний, хоробрий капітан), приймаються нею, стають її особистісними якостями. У грі дитина в дієвій формі пізнає соціальну дійсність, сприймає, наслідують позитивні зразки поведінки, самовиховується.

Інтеграція в освітньому процесі гри та навчання надає значний ефект не лише в аспекті інтелектуального розвитку, але й емоційно-вольового, морально-особистісного. Гра надає дітям задоволення. У цій діяльності дитина вільна, самостійна. Вона реалізує свої бажання, свої інтереси, своє прагнення бути собою.

На переконання Л. Виготського, Д. Ельконіна, у грі дитина досягає більш високих результатів порівняно з іншими видами діяльності. Гра є сферою самодіяльності та самостійності дитини. У грі вона є вільною від обов'язків перед дорослими. У цій діяльності завжди є мета, яку ставить сама дитина (нагодувати ляльку, побудувати корабель тощо). Для цього діти відбирають необхідні предмети, іграшки, домовляються з однолітками партнерами в грі, розподіляють роль, планують і здійснюють дії. Як підтверджують Л. Артемова, Р. Іванкова, Я. Коломінський та інші, гра розвиває взаємини дітей, є засобом їхньої соціалізації. Науковці зазначають, що гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, творчістю дитини, вона розвиває ці якості, формує здібності, інтереси, його емоційно-вольову сферу в цілому.

Мотивом, який збуджує дитину до гри, є внутрішня потреба в активній участі в житті дорослих. Виконуючи взяті на себе роль, дитина прагне імітувати (наслідувати) дорослого. При цьому вона частіше виконує символічні дії (начебто), реальні предмети замінює іграшками, або умовно схожими предметами, які є на той момент у дитини. Гра для дитини є тією універсальною формою діяльності, в середині якої за визначенням Д. Ельконіна відбуваються прогресивні зміни в психіці і особистості дитини. У цьому виявляється розвивальна функція гри.

Значний вплив має гра на стосунки дитини з оточуючими людьми, у тому числі з однолітками. Стосунки дітей у грі педагогічна наука розглядає як головний показник якості їхньої соціалізації. Характер взаємин дітей залежить від форми організації ігрової діяльності, від рівня взаємин у ній. Ігри «поряд», індивідуальні і спільні виконують різні функції в розвитку особистості дитини. Педагогічне керівництво найперше спрямовується на створення комфортних умов для кожної дитини. Об'єднання дітей у спільних іграх характеризується за мотивом, змістом, терміном гри, кількістю ролей, ставленням до гри й прийняття нею ролі. Поведінку дитини в грі супроводжують емоції, які можуть бути як позитивними, так і негативними. Вони можуть виникати у самої дитини – внутрішні емоції, а можуть виникати в грі й залежати від настрою. Негативні емоції, як правило, приводять до конфліктної ситуації. У таких випадках – гра згасає.

Переживання, які супроводжують внутрішні конфлікти, можуть виконувати конструктивну, а іноді – деструктивну функцію. У сучасній психолого-педагогічній науці акцентується увага на позитивному потенціалі внутрішніх конфліктів. Позитивні емоції дитини в грі науковці І. Герасимова, І. Дичківська, В. Столін, Т. Титаренко та ін. розглядають як її *захисну* функцію. Тобто, гра виконує терапевтичну функцію, допомагаючи дитині відчувати спокій, комфорт.

Спираючись на ідеї таких сучасних науковців, як А. Осілова, Л. Костіна, Т. Шульга, В. Слот, Х. Спаніярд та ін. виокремлюємо низку ознак, за якими гру відносимо до захисного засобу в розвитку особистості дитини:

гра створює природні умови для самовираження дитини;

сюжет гри, ігрові дії та ролі забезпечують умови для задоволення, для розвитку позитивних емоцій дитини;

у грі дитина вчиться краще розуміти власні емоції та керувати ними;

у спільних іграх дитина має можливість відстоювати свої інтереси, а іноді поступатись ними на користь партнера по грі;

спостерігаючи за поведінкою дитини в грі, дорослий (педагог, психолог) може більше дізнатись про особистість дитини, тобто гру можна розглядати як метод дослідження, фактичні дані якого дозволятимуть йому знаходити адекватні шляхи захисту дитини.

Використання гри як захисного засобу науковці називають ігротерапією. *Ігротерапія* є відносно молодого галуззю в сучасній педагогіці й психології, яка орієнтується переважно на теорію психоаналізу З. Фрейда. У сучасній науці є різні тлумачення цього терміна. Так, А. Осілова пропонує таке визначення цієї дефініції: *ігротерапія* – це метод психотерапевтичного впливу на дітей і дорослих із використанням гри. Л. Костіна розглядає *ігротерапію* як спосіб корекції емоційних і поведінкових порушень у дітей. В основу цього способу покладена гра.

Ігротерапія розглядається в науці як медична, психологічна та педагогічна проблема. У контексті нашого дослідження вона розглядається як психолого-педагогічна проблема, віраховуючи її захисну функцію, як корекційна технологія, яка допомагає реалізувати в освітньому процесі закладу дошкільної освіти принцип індивідуалізації.

На початку ХХ століття апелювання науковців у цій галузі науки до гри дитини було певною мірою вимушеним явищем. Зокрема, на думку М. Кляйн, за допомогою аналізу проявів дитини у грі можна усунути або, принаймні, сприятливо вплинути на порушення її психічного розвитку.

Дослідження М. Кляйн, а також ніші спостереження за спільними іграми дітей п'ятого року життя доводять, що спроби прямого впливу на поведінку дитини не завжди є вдалими через специфічні особливості дитячого віку. У цьому випадку допомагає гра.

Можливості використання гри пов'язані з двома її суттєвими характеристиками. По-перше, гра дитини є символічною діяльністю, в якій знаходять вільне вираження обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси й інстинктивні прагнення. У ролях, обраних дитиною, в ігрових діях з іграшками криється певний символічний зміст. І дитина має можливість виявляти власні емоції, бути самою собою. Навіть в іграх «сам на сам» діти розмовляють, вони можуть словами і діями зняти напругу, отримати позитивне відчуття.

По-друге, гра є єдиним видом діяльності, де дитина почуває себе вільною від примусу і тиску з боку дорослого й того тривожного середовища, яке в реальному житті пригнічувало її.

Практично, будь-яка ігрова дія дитини має значний емоційний символічний зміст, вона виражає внутрішній конфлікт. Гра у таких випадках надає можливість позбутися цих негараздів.

М. Кляйн з 1919 року в роботі з дітьми дошкільного віку використовувала ігрову техніку як захисний засіб. Вона вважала, що дитяча гра і заснована на ній ігротерапія дозволяють безпосередньо проникнути в дитяче несвідоме (термін «ігрова терапія» був запропонований саме Мелані Кляйн).

Для проведення експериментів М. Кляйн був рекомендований необхідний ігровий матеріал, до складу якого входили прості іграшки: маленькі дерев'яні чоловіки та жінки, машини, візки на колесах, гоїдалки, потяги, літаки, тварини, дерева, кубики, будинки, папір, ножиці, олівці, крейда, фарби, клей, м'ячі, набори куль, пластилін і мотузки. Невеликий розмір таких іграшок та їх значна кількість і різноманітність дозволяє дитині виявити широкий спектр її фантазій і досвіду. У сучасному закладі дошкільної освіти є такі іграшки, й дитина може за їх допомогою відтворити ситуації з власного досвіду. Але результат цих ігор залежить від педагогічного керівництва з боку вихователя.

У спільних іграх вихователя з дитиною її можна пропонувати кілька спеціально підібраних іграшок. При цьому важливим є створення таких ситуацій, програвання яких надає дитині можливість накопичувати позитивний досвід поведінки. В активній ігротерапії педагог чи психолог прагне до зниження рівня тривожності в дітей. І, як доводять наші спостереження, жоден інший метод не може настільки швидко привести до подібних позитивних результатів.

Саме тоді, коли експериментувала М. Кляйн, почала використовувати гру для встановлення контакту з дитиною А. Фрейд, молодша дочка З. Фрейда. У Лондоні вона заснувала британський дитячий центр психоаналізу. Світове визнання вона здобула завдяки власним фундаментальним дослідженням механізмів психологічного захисту тривожності дитини. На переконання авторки є три механізми захисту: регресія, проєкція, ідентифікація. Це стало класикою в психології. Вона розглядала дитячу гру як адаптацію дитини в діяльності, але не обов'язково як несвідомі конфлікти. Для нашого дослідження важливим був її висновок про те, що дорослий має мати першочергово освітній вплив на дитину, а гра є важливим чинником становлення емоційного контакту з дитиною і служить тим засобом, який робить самовираження дитини природним. Отже, гра сама по собі ще не вирішує проблему захисту дитини, тому необхідне педагогічне керівництво нею.

Паралельно з активним, як доводить наукове дослідження, розвивався пасивний тип ігротерапії, коли дорослий не втручається в дитячу гру, а замість цього просто спостерігає за нею. У *пасивній ігротерапії* прийнято вважати, що важливе значення у подоланні емоційних порушень має прийняття способів самовираження дитини. Дитина отримує можливість опрацювати свою тривогу, страхи в ігровій формі та у власному темпі. Для цього необхідні відповідні умови, в яких відбувається цей процес.

Ця проблема реалізується в різних напрямках: реагування, корекція, побудова взаємин, психоаналіз, терапія дитячо-батьківських стосунків, моделювання навколишньої дійсності у самостійних іграх тощо.

Напря́м *ігротерапії реагування* виник у 30-ті роки ХХ ст. із появою робіт Д. Левіна, Лендрет Г. та ін., в яких розвивалася ідея структурованої ігротерапії для роботи з дітьми, які пережили якусь травмуючу подію. Автор вважав, що гра займає важливе місце у психотерапевтичній роботі з дітьми, оскільки вона є для дитини природною формою подолання емоційних проблем.

У грі дитина вільна і самостійна, вона знайомиться із середовищем, в якому перебуває і використовує певні ігрові матеріали. Цю особливість дитячої гри педагог (психолог) може використовувати у терапевтичних цілях, може звільнити дитину від болю та напруги. У ході такого підходу педагог (психолог) як терапевт відтворює таку ситуацію, в якій спеціально відібрані іграшки допомагають дитині відновити той досвід, що викликав у неї реакцію тривоги. За допомогою гри дитина під керівництвом фахівця може позбавитись цього відчуття.

Д. Левін довів, що у процесі розігрування сюжету, пов'язаного з колишнім досвідом дитини, вона наче знову переживає ті афекти, і у такий спосіб її почуття трансформуються з пасивної ролі потерпілою в активну роль діяча. Гра допомагає дитині знайти новий спосіб розв'язання цієї ситуації більш позитивно. Природно, у цій ситуації дитини має бути активною, але без допомоги дорослого їй самостійно впоратись із цією проблемою складно.

Науковці в ігровому осередку виділяють такі три форми ігрової активності:

- звільнення агресивної поведінки*: дитина жбурляє предмети, підриває повітряні кулі або проявляє форми інфантильної поведінки;
- звільнення почуттів* стандартизованих ситуацій: стимулює почуття ревності до брата чи сестрички, прикладаючи ляльку до грудей матері;
- звільнення почуттів шляхом відтворення у грі специфічного* стресового досвіду з життя дитини.

У кожному із цих випадків дитина накопичує позитивний досвід, позбавляючись негативного.

З появою на початку 1930-х років минулого століття досліджень Д. Гафта (1933) і Ф. Аллена (1934), у яких гра розглядається як терапія відносин, у психологічній науці з'явився новий напря́м *ігротерапії побудови відносин*.

В *ігровій терапії відносин* основна увага приділяється позитивному впливу емоційних стосунків між дорослим і дитиною або партнерських взаємин між однолітками. Наш досвід засвідчив, що в таких ситуаціях важливими є довірливі взаємини вихователя з дитиною.

Дитині надається право вибору – грати чи не грати, самій обирати спосіб здійснення власної діяльності. Головна мета такого спілкування полягає в тому, щоб допомогти їй зміцнити своє «Я», відчутти власну цінність. При цьому вихователь спирається на те, що дитина як особистість унікальна, самоцінна і володіє внутрішніми джерелами саморозвитку. Вихователь має створювати позитивні організаційні умови, в яких дитина буде накопичувати досвід.

Основний механізм досягнень корекційних цілей у процесі спілкування з дитиною засобом ігротерапії - це встановлення адекватних відносин, зв'язків між суб'єктами цього процесу. За їх допомогою дорослий демонструє незмінне, повне прийняття дитини, її установок і цінностей і виражає постійну та щирю віру в дитину, в її здібності, в її потенційні можливості.

Діти, які потребують використання захисної функції гри, як правило, це неорганізовані, агресивні, недостатньо соціалізовані. Вони часто конфліктують з однолітками.

Такі діти створюють коло специфічних проблем, які необхідно коригувати. Нерідко в таких дітей знижена самооцінка; проявляється невпевненість у можливості власного особистісного зростання. На цій основі розвивається тривожність і ворожість дитини до оточуючих.

Організуючи спільні ігри з такою дитиною, вихователь не прагне змінити її, а прагне їй повірити в себе і в щирість позитивного ставлення до себе з боку вихователя.

Завдяки допомозі дорослого діти прагнуть до позитивних змін, але не в змозі долати перешкоди у власному житті. Як доведено в наукових дослідженнях, гра є найбільш комфортним середовищем для самовираження дітей. Саме в цій діяльності діти накопичують позитивний життєвий досвід і проявляють його за власним бажанням. Наші дані свідчать про те, що цей процес має спиратись на індивідуальний підхід, тому що в кожній дитині різні причини прояву такої поведінки. Варто пам'ятати, що особистісне зростання дитини, зміни в її поведінці не можна прискорити. Цей процес є тривалим і це необхідно враховувати й проявляти терпіння.

У групі п'ятого року життя дітей, які потребують упровадження в освітній процес захисної функції гри, небагато – одна, іноді дві-три дитини. Тому вихователь у спільній грі завжди зможе забезпечити спокій і емоційний комфорт дитині. Але при цьому слід пам'ятати ось що:

спільні з вихователем ігри, які будуть пропонуватись дитині, мають відповідати їх інтересам;

сюжети ігор являтимуть відповідну динаміку;

дитина у грі має виконувати головну роль, а вихователь другорядну;

наприкінці гри вихователь має оцінити поведінку дитини: з тобою було цікаво, ти був справжнім старшим братом та ін.

плануючи ігри з дитиною вихователь передбачає забезпечення розвивальної діяльності;

важливим є відбір засобів та обладнання для гри.

Психологічний комфорт сприяє переживанню задоволення, яке створює нові умови для успішної адаптації дитини в освітнє середовище. Виховне оцінювання поведінки дитини має бути щирим і об'єктивним. Вихователь може запропонувати дитині самій придумати, в яку гру вони будуть гратися завтра.

У нашому дослідженні перевага відводилась активній ігротерапії. Цілеспрямована діяльність педагога дозволить прогнозувати час і якість змін у дитини, більш структуровано та планомірно реалізовувати, контролювати їх, а також працювати з дитиною більш інтенсивно та результативно. Використання захисної функції гри для корекції особистісної сфери у дітей стає можливим за умови чіткого відстеження особистісних новоутворень і так званих зрушень у розвитку особистості дитини. Уміння вчасно реагувати на ці позитивні зміни дозволяє гнучко використовувати ігрові ситуації та підвищувати ефективність процесу в цілому. Граючись з вихователем дитина, яка комплексує, не бере участі в спільних іграх з однолітками, вона переступає поріг сором'язливості та страху, починає почувати себе більш упевненою, проявляє активність і самостійність. Часто елементи ігротерапії зливаються з розвиваючими іграми, наприклад, з іграми з будівельним матеріалом, і так само надають дитині можливість досягати більш високої самооцінки. Тож, нами використовувались ігри, розроблені Б. Нікітіним.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, гра – це особливий вид активності дитини, що дозволяє їй у безпечній ситуації накопичувати власний емоційний і соціальний досвід, отримувати знання та вдосконалювати наявні вміння і навички. Гра для дітей - це спосіб навчитися тому, чому їх ніхто не може навчити. Діти не завжди готові усвідомити і розповісти про свої проблеми, а у грі зі ширим дорослим вони отримують можливість висловити та вирішити власні проблеми, емоційні переживання і труднощі. Тому дуже важливо саме у дошкільному віці розпочати попередження виникнення порушень особистості дитини.

Отже, використання захисної функції гри дозволяє м'яко і обережно провести діагностику емоційного і психічного стану малюка, виявити причину проблеми, яка виникла, скоригувати її, надати дитині можливі шляхи її подолання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Выготский, Л. (2016). Вопросы детской психологии. Москва: Владос. 224 с.
- Эльконин, Д. (1999). *Психология игры*. 2-е изд. Москва: ВЛАДОС. 360 с.
- Бойченко, Н.(2008). *Сюжетно-рольові ігри дошкільнят*. Київ: Радянська школа. 85 с.
- Кудикіна, Н. (2006). Психологія та педагогіка гри. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. № 5-6. С. 32-49.
- Бурова, А. (2013). *Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку*. 2-е вид. Тернопіль: Мандрівець. 296 с.
- Соловійова, Л. (2015). Вивчаємо довільну поведінку дітей дошкільного віку. *Практичний психолог: Дитячий садок*. № 9. С. 12–21.
- Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав. 450 с.
- Лэндрет, Г. (1998). *Игровая терапия, искусство отношений*. Москва: Институт практической психологии. 368 с.

REFERENCES

- Vygotskiy, L. (2016). Voprosy detskoj psikhologii. *Child psychology issues*. Moskva: Vlados. 224 s. [in Russian]
- Elkonin, D. (1999). *Psikhologiya igrы* [Psychology of game]. 2-e izd. Moskva: VLADOS. 360 s. [in Russian]
- Boichenko, N.(2008). *Siuzhetno-rolovi ihry doshkilniat* [Role-playing games for preschoolers]. Kyiv: Radianska shkola. 85 s. [in Ukrainian]
- Kudykina, N. (2006). Psykholohiia ta pedahohika hry [Psychology and pedagogy of the game]. *Vidkryti urok: rozrobky, tekhnologii, dosvid*. No 5-6. S. 32-49. [in Ukrainian]
- Burova, A. (2013). *Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku* [Organization of play activities for preschool children]. 2-e vyd. Ternopil: Mandrivets. 296 s. [in Ukrainian]
- Soloviova, L. (2015). Vyvchaiemo dovilnu povedinku ditei doshkilnoho viku [Studying the arbitrary behavior of preschool children]. *Praktychnyi psykholoh: Dytiachiy sadok*. No 9. S. 12–21. [in Ukrainian]
- Dychkivska, I. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav. 450 s. [in Ukrainian]

Lendret, G. (1998). *Igrovaya terapiya, iskusstvo otnosheniy [Game therapy, the art of relationships]*. Moskva: Institut prakticheskoy psikhologii. 368 s. [in Russian]

THE USE OF THE PROTECTIVE FUNCTION OF THE GAME IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Kateryna Shcherbakova

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Preschool Education,
Mariupol State University,
Mariupol, Ukraine

ORCID: 0000-0001-7189-9728

e-mail: Vladimirsherbakov@ukr.net

Abstract. The article deals with the use of the protective function of the game in the educational process of preschool education institutions. Presentation of own experience of teaching work on the organization and management of play activities of five-year-old children was carried out; the characteristics with the help of which the game can be attributed to a protective means of ensuring a comfortable stay of the child in society were revealed.

The peculiarities of play as an independent and leading activity of a child, which, first of all, is based on the emotional state and the accumulated experience of its relations with adults and peers, are considered. It was found that the game requires skillful pedagogical guidance. Game plays an important place in the life of a preschool child, because it leads to his independent activity. It is noted that through play children interact with objective reality, learn the cultural and historical heritage of society, learn to actively act and create. In the game, children on their own initiative contact with each other, build their own relationships, feel comfort and satisfaction. If the game activity is free and unforced, the game relationships act as a voluntary training, through which the child learns the moral and ethical norms of behavior.

Children who need a protective function of the play are often disorganized, aggressive, insufficiently socialized. They often conflict with peers. Such children have specific problems in communication that need to be corrected. When organizing joint games with such a child, the educator seeks to help him believe in himself, in the sincerity of a positive attitude towards him, first of the educator, and later of his peers. The game is the most comfortable environment for self-expression and self-affirmation of the child. In this activity, children gain positive life experiences.

Key words: game activity; protective function of the game; pedagogical management.

Стаття надійшла до редакції 25. 09. 2020 р.

УДК 373.3.091: 37(091)(477)

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.285](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.285)

Білохощенко Світлана

директор Української СЗОШ I –III ступенів №1

із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна

ORCID: 0000-0002-1144-6222

e-mail: ukrainka.school1@gmail.com

Прус Галина

учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1

із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна

ORCID : 0000-0001-8972-7254,

e-mail: prusgalina1982@gmail.com

Кальчук Марія

учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1

із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна

ORCID: 0000-0003-2906-1352,

e-mail: mariya.kalchuk@gmail.com

Борисполец Олена

учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1

із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна

ORCID: 0000-0001-8655-6883,

e-mail: olenaboryspolets@gmail.com

Махinya Світлана

учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1

із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна

ORCID: 0000-0002-6973-2045

e-mail: sveta.i.m@i.ua

Ярмак Олена

учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1

із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна

ORCID: 0000-0002-2521-107X

e-mail: yarlenchik@gmail.com

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА КРИЗЬ ПРИЗМУ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО: «У КОЖНОЇ ШКОЛИ МАЄ БУТИ СВОЄ НЕПОВТОРНЕ ОБЛИЧЧЯ»

Анотація. У статті розкрито актуальність філософії Василя Сухомлинського в умовах Нової української школи та її значимість як для розвитку особистості молодшого школяра, так і для професійного зростання творчого вчителя. Висвітлено досвід та практичне застосування вчителями початкових класів спадщини Великого педагога в навчально-виховному процесі Української спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 із поглибленим вивченням окремих предметів Київської області. Авторами докладно описано назву та сутність впровадження обраних педагогічним колективом таких напрямів: національно-патріотичне виховання; виховання Людяності через вивчення особистості дитини; партнерство з батьками; книга як одне з

найважливіших джерел збагачення мовлення, людської гідності та слово як відображення стану душі дитини. Велику увагу в змісті статті відведено розкриттю названих педагогічних ідей Василя Олександровича та практичного їх упровадження в початковій школі даного навчального закладу, а також розкрито шляхи їх реалізації в освітньому процесі.

Ключові слова: актуальність, педагогічні ідеї, «Школа радості», людяність, напрями, апробація, успіх, творчість.

Постановка проблеми. Задумуючись над головною місією школи, її головною метою, нагадаємо значення слова «школа». У перекладі з давньогрецької мови слово школа означає *«дозвілля, свобода, відпочинок»*. Отже, метою створення таких закладів було нести радість, задоволення. У Стародавній Греції в школах діти освічених афінян присвячували своє дозвілля духовному, розумовому та моральному вихованню. У Великому тлумачному словнику української мови (2009, с.1624) подано значення слова *школа як «навчальний заклад, який здійснює загальну освіту та виховання»*. Сьогодні в НУШ вимоги до школи озвучуються як нові, але сутність їхня не є новою для освіти, оскільки ці ідеї були вже досліджені в авторських методиках і практично апробовані багатьма українськими педагогами. Серед них привертає особливу увагу педагогіка Василя Олександровича Сухомлинського, його Павлиська школа. Порівнюючи принципи педагогічної системи Великого вчителя з принципами нового державного стандарту початкової освіти, ми знаходимо багато спільного: визнання талановитості кожної дитини й самої цінності дитинства; радість пізнання та формування інтересу до навчання через педагогіку успіху; розвиток творчих здібностей та використання форм і методів навчання, які розвивають особистість дитини; упровадження особистісного підходу до організації навчання й виховання через співпрацю та взаєморозуміння; організація освітнього середовища як засобу позитивної мотивації до навчання. Знаходимо також багато спільного й у самому процесі навчання, в оцінюванні дитини, у ролі творчого вчителя, адже, на думку Василя Олександровича, «школа - це насамперед учитель».

Аналіз останніх досліджень. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського настільки багатогранна, що багато педагогів звертаються до її вивчення. Virізняються в творчості В. О. Сухомлинського, такі аспекти: гуманістична спрямованість його педагогічної системи (М. Я. Антонєць, М. Й. Боришевський, А. М. Воробйов, Ю. К. Набочук, С. Б. Бричок), морально-етичні імперативи й культура народної педагогіки (А. Я. Розенберг, Л. П. Петрук, С. В. Майборода, Н. П. Кравець, А. М. Луцюк, В. П. Барабаш, А. С. Бик, В. К. Кіндрат), питання демократизації й гуманізації управління школою (Б. П. Хижняк, І. Є. Остаповський), виховання дітей на засадах загальнолюдської моралі (О. Б. Петренко, З. М. Шевців, М. В. Савчин, В. А. Киричок), питання духовного розвитку школярів (Н. М. Гринькова, О. В. Почупайло, В. О. Мартиненко), шкільно-сімейного (Л. С. Бондар, Т. С. Ціпан), естетичного (В. Г. Бутенко, О. О. Нижник), трудового виховання учнів (Н. М. Ангелуца, І. Г. Ткаченко, В. І. Бондар), а також педагогічної методології (І. А. Добрянський, М. І. Мухін). У контексті цього переліку особливо virізняються проблеми естетичного виховання. Глибоке вивчення ідей В. О. Сухомлинського засвідчує, що ця проблема співвідноситься з попередніми, оскільки педагог естетику, красу, музику вбачав у всьому: природі, людських стосунках, праці і, звичайно, в

прямому розумінні слова – різних видах мистецтва. Такий підхід до навчально-виховного процесу має дуже важливе значення.

Мета статті – висвітлити здобутки та успіхи педагогічного колективу початкової школи у контексті упровадження педагогічних ідей Василя Олександровича Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Національно-патріотичному напрямку (культу Батьківщини)* в педагогічній спадщині українського педагога, вченого, письменника В. О. Сухомлинського приділено багато уваги, написано немало статей, залишено нам у спадок чимало педагогічних порад на основі його практичної діяльності. Вчитуючись у мудрі висловлювання наставника (1977, с. 513), як наприклад: «в житті людини має бути щось найголовніше, що стоїть вище від усіх повсякденних турбот.... . Ставлення до ідеї Батьківщини як до священного й найдорожчого облагороджує всі людські почуття, зближує, ріднить людей...», усвідомлюєш особливість і значущість цього культу в Павлівській школі. Педагог Сухомлинський давав поради, з чого треба починати національно-патріотичне виховання: «...любов до Батьківщини починається із захоплення красою того, що бачить перед собою дитина, чим вона милується, у що вкладає частку своєї душі». Василь Олександрович вважав, що «захоплення красою землі, яка народила нас, – це найважливіше емоційне джерело любові до Батьківщини, а тому «...любов до рідних, рідного краю, «малої» Батьківщини поступово переростає в любов до великої Батьківщини і запам'ятовується дитині на все життя» (Сухомлинський, 1977 а, с. 169) .

Василь Олександрович радив приділяти увагу вихованню патріотичних почуттів у початковій школі, тому що саме «...у дитинстві починається тривалий процес пізнання – пізнання і розумом, і серцем – тих моральних цінностей, що лежать в основі моралі, - безмежної любові до Батьківщини...» (Сухомлинський, 1977 а, с. 16).

Педагогами школи акцентовано увагу на пораді Педагога про надважливість виховання в дітей любові до Батьківщини в сім'ї. Адже дитина починає пізнавати світ з допомогою матері й батька. Саме від батьків у простій і доступній формі дитина сприймає розповіді про досягнення й надбання країни, про видатні постаті минулого й сьогодення, про шанобливе й бережливе ставлення до історії та культури українського народу.

Особливої уваги заслуговує літературна спадщина Педагога, яка відіграє величезну роль у патріотичному вихованні. Казки Василя Сухомлинського «Вічна тополя», «А що там за лісом?», «Чого ж ти вчора не шукав моїх окулярів?», «Сонце заходить», «Лелеки прилетіли» та багато інших допомагають пробудити в дітей зерна любові до Батьківщини, до свого народу. Тому літературні твори Василя Олександровича використовуються у всіх виховних заходах, що відбуваються в школі. Значну допомогу надає організована бібліотека Сухомлинського.

Ознайомившись із поглядами, практичними переконаннями, педагогічними ідеями та рекомендаціями видатного Педагога щодо патріотичного виховання, ми переконалися в їхній актуальності та потребі. Тож в навчально-виховній роботі з цього напрямку склалася система заходів, зокрема:

проведення перших уроків, присвячених Батьківщині («Україна – моя Батьківщина»), а в навчальному процесі – інтегрованих і нетрадиційних уроків (літературно-мистецький урок-роздум, урок-конференція, спільні підсумкові

уроки кількох класів, урок-свято («День козацтва», «Свято осені», «Свято хліба»);

заходи з ушанування історичного минулого («День пам'яті та примирення», «День пам'яті жертв голодомору»);

участь в шкільних проєктах: «Наші захисники», «День української писемності», «День Соборності України», «Я люблю Україну», «Герої Небесної Сотні», «Міжнародний день рідної мови», «стежинами до Шевченка», «Наші вишиванки» та інших. З цією метою проводяться: зустрічі з учасниками бойових дій та волонтерами; оформлення листів подяк воїнам; організація виставки малюнків, творчих робіт; інсценізація творів; взаємообмін інформацією між класами;

участь у щорічній акції «Посади дерево» (свято «День Землі»);

вивчення історії рідного краю, проведення екскурсій до визначних місць району, області (написання творів, конкурсний відбір кращих творів та організація їх виставки, оформлення класних альбомів);

щорічні науково-практичні конференції за участі науковців Інституту педагогіки АПН України, голови Української асоціації імені Василя Сухомлинського – О. Я. Савченко, доньки Василя Сухомлинського – Ольгою Василівною та з іншими провідними науковцями (відкриті уроки, виступи науковців, учителів, учнів).

Учителі також проводять такі заходи творчо, а підвищуючи свій професійний рівень, узяли участь у створенні програми варіативного курсу «Я люблю Україну» та використовують її у шкільній практиці.

Виховання людяності (культ людини) є наскрізною проблемою всієї педагогічної спадщини Великого вчителя. Наш колектив перейнявся цими ідеями, тому, плануючи навчально-виховний процес із маленькими громадянами, шестирічними дітьми, ми теж працюємо відповідно до згаданих настанов Сухомлинського. Педагогічна спадщина видатного Педагога містить неперевершений практичний досвід умілого поєднання гри з навчанням у «Школі радості». Ми маємо унікальну можливість скористатися цінними порадами в організації навчального процесу маленьких дітей, враховуючи спочатку індивідуальні, а потім і вікові можливості шестирічних учнів. У цьому і проявляється людяність учителя. Мудрість філософії Сухомлинського, її гуманізм полягає в тому, що він визнавав цінність дитинства і вважав його «... найважливішим періодом людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя...» (Сухомлинський, 1977 б, с. 15). Для 6-7 - річних дітей воно повинно бути радісним, цікавим, успішним. Насамперед ми усвідомили, що казка й гра повинні зайняти особливе місце в шкільному житті. Водночас у них Педагог вбачав величезну силу: «Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості й любові до знань» (Сухомлинський, 1977 с, с. 95). Василь Олександрович як учитель відзначав у цьому роль драматизації: «Значне місце в духовному житті дітей займає драматична творчість. У дитинстві в моїх вихованців був театр казки і ляльковий театр. Діти інсценізували казки» (Сухомлинський, 1977 с, с. 567).

Павлиська кімната казок надихнула учителів початкових класів нашої школи на створення казкової зони з ляльковим театром, адже дитяче життя неможливе без казок. Тому казка в школі «живе», вона стала не фрагментом роботи на уроках чи штучним прив'язуванням до нього, а системою роботи на всіх уроках: учні інсценізують авторські, народні, лінгвістичні казки, а на основі

прочитаних складають власні, створюючи малюнки, мінікнижки, які оформляють у класні альбоми («Улюблені народні казки», «Улюблені авторські казки», «Улюблені казки Василя Сухомлинського», «Наші авторські казки» тощо).

Василь Олександрович із власної практики дає нам поради: «Досвід показав, що спершу в 1 класі не повинно бути «чистих» уроків читання, письма... Одноманітність швидко втомлює. Як тільки діти починали стомлюватись, я переходив до іншого виду роботи». Могутнім засобом урізноманітнення праці було малювання» (Сухомлинський, 1977 б, с. 151). Педагог помічав, що «для більшості малюків літери – це малюнки» (Сухомлинський, 1977 б, с. 151). Він разом із дітьми досліджував, що «крапелька роси на стеблинці трави – літера Р», або просто серед природи на таких уроках брали стеблинку трави і з неї утворювали літеру. Процес навчання читати Василь Сухомлинський проводив не як «результат тривалих вправ зі звукового аналізу й синтезу, а свідоме відтворення зорового образу слова, щойно намальованого дітьми» (Сухомлинський, 1977 б, с. 151). Педагог Сухомлинський на практиці перевіряв наукове твердження про ефективність запам'ятовування образів букв, слів і робив висновок, що: «легше запам'ятовується емоційне забарвлення образів» (Сухомлинський, 1977 б, с. 152).

Скориставшись такими цінними порадами, у нашій творчій діяльності ми підтвердили можливість успішної реалізації цих ідей та їхню ефективність. За допомогою педагогічної технології «Росток» (науковий керівник – професор Т. О. Пушкарьова) вчителі розробили авторську програму вивчення української мови на основі створених лінгвістичних казок. Учні вивчають складний мовний матеріал, який «перетворено» в образи, та запам'ятовують його. Потім створюють власні вигадані казкові історії про вивчений матеріал.

Шестирічні першокласники тепер мають можливість по-особливому навчатися читати й писати за розробленими підручниками, які створені на основі педагогічних ідей Василя Сухомлинського в «Школі радості». Вивчення букв відбувається через казку «Співуча галявина»; учні малюють букви, «оживлюють» їх, складають власні казки про них, «здружують» літери, читаючи з ними склади, а лише потім читають слова. (Для дітей, що вже вміють читати, підібрано українські народні казки, які можна не лише прочитати, а й інсценізувати).

Мотивацією до навчання письма в школі стала авторська казка «Як звірята навчалися писати». На перших уроках діти вчать писати разом із народними казковими героями лише елементи літер, дають персонажам поради в письмі та оцінюють їх роботу. Підготовкою до письма є система уроків з оволодіння потрібними навичками через штрихування казкових героїв і пошук на них елементів літер. Полегшує роботу генетичний метод, який дає можливість шестирічним дітям із нерозвинутою моторикою вчитися писати від найлегших і малих літер. Розпочинається процес вивчення літер із казкової сторінки (кольоропис), де учні «оживлюють» літери (перетворюючи їх на істот, предмети, явища, і навпаки: шукають букви у квітах, на листочках, у хмаринках тощо), складають історії про них, виконують різні казкові завдання. Такі уроки навчання письма успішно інтегруються з уроками малювання.

Уроки серед природи, за Сухомлинським, і сьогодні успішно проводимо для засвоєння програмового матеріалу шляхом виконання таких завдань:

«Допоможи Зайчиківі викласти літери з гілочок, камінчиків, квіточок, листочків», «Знайди предмети, у яких є вивчений звук...» тощо.

Отже, гуманна стосовно до шестирічних дітей мета педагога-дослідника «...домогтися того, щоб навчання було цікаве, різноманітне інтелектуальне життя, що проходитиме у світі казки, гри, краси, музики, фантазії, творчості. Хочеться, щоб діти були мандрівниками, відкривачами й творцями в цьому світі. Спостерігати, думати, розмірковувати, переживати радощі праці й пишатися створеним» (Сухомлинський, 1977 а, с. 102) успішно реалізується й сьогодні.

У спадщині Василя Олександровича(1976, с. 337) виділили друге важливе завдання - культ школи - учити жити, ставати *Людиною*: «У школі навчають не тільки читати, писати, рахувати, мислити, пізнавати світ, багатства науки і мистецтва. У школі вчать жити».

Виховання дітей 6–10 років Василь Олександрович Сухомлинський (1977, с. 227) називав «Школою радості», «Школою сердечності». Він ділився першими успіхами в «Школі радості»: *«Мої вихованці зробили перші кроки на шляху до вершини моральної людської краси: вони досягли ази великої науки людяності»*. Також радив педагогам учити дітей добра, любові, милосердя. Дитина не повинна виростати байдужою, черствою, а має розвиватися, зростати в постійному піклуванні про довкілля. У своїх працях педагог доводить: якщо дитина робить добро іншим, вона стає доброю, людиною й сердечною. Педагог-гуманіст говорив про виховання як про творення дитини. Особливого значення він надавав вихованню добрих почуттів. «Добрі почуття – це серцевина людяності. Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаш» (Сухомлинський, 1977, с. 29). Організуючи уроки та виховні заходи в початкових класах, ми часто звертаємося до педагогічних порад Василя Сухомлинського й успішно проводимо багато різноманітних заходів у навчальній зоні - «Школі доброти». У ній проходять відкриті уроки («Людина починається з добра», «В гостях у Доброти»), вивчення етичних правил «10 не можна», які застерігають учнів від помилкових вчинків.

Яскравим прикладом втілення ідей Василя Олександровича Сухомлинського є досвід Сахнівської школи в проведенні «З'їздів добротворців». Він надихнув нас на започаткування журналу «Добротворці», де зберігається інформація про проведені добротворчі справи. Цей продукт-звіт є постійним стимулом у роботі класного колективу, учнівського активу, тому що вихованці мають нагоду бачити результати проведеної роботи, підбивати підсумки й планувати її продовження. Але в цій справі пам'ятаємо пораду Василя Олександровича «не перетворювати добрі почуття й добрі справи на показові «заходи»... Доброта повинна стати звичкою» (Сухомлинський, 2012, с. 412). Тому системою роботи в навчанні людяності є заняття у «Школі доброти», де відбуваються «Уроки добротворців», та проведення щотижневого класного заняття й щомісячного шкільного «Звіту добротворців».

Книзі як джерелу збагачення мовлення, формування людської гідності (культ книги) Василь Олександрович відводив досить велику роль: «З книжки починається самовиховання, індивідуальне духовне життя... Щоб підготувати людину духовно до самостійного життя, треба ввести її у світ книжки. Книжка повинна стати для кожного вихованця другом, наставником і мудрим учителем» (Сухомлинський, 1977 а, с. 200). Сухомлинський як педагог залишив нам багато цінних порад у роботі над прочитаними творами. Він писав: «Вміти читати – означає бути чутливим до змісту й краси слова» (Сухомлинський, 1977 б, с. 194).

Сьогодні завдяки глибокій роботі над змістом прочитаних творів ми маємо можливість навчатися за підручниками Олександри Яківни Савченко. Саме вони прищеплюють чутливість до змісту прочитаного твору, до краси слова, створюють умови для творчості та радості думання над його змістом.

Павлиська школа накопичила великий досвід роботи щодо виховання шанобливого ставлення до книжки. Це проведення загальношкільного свята книжки, ранків виразного читання, колективних читань, створення власної бібліотеки тощо. Такі заходи успішно доповнили «Ранкові зустрічі», уроки читання, щоденний обмін враженнями від прочитаних книг, проведення літературних конкурсів, квестів та «Читання для себе». Учні 3-4 класів беруть участь у щотижневих «Круглих столах», де обмінюються думками від прочитаних книг, у загальноміському святі «Місто читає дітям». З великою зацікавленістю створюємо бібліотеку творів Сухомлинського та організовуємо відвідування бібліотеки ім. Василя Сухомлинського в місті Києві, проводимо бібліотечні уроки. Надовго запам'ятовуються учням «Авторські читання», зустрічі з письменниками, творчими батьками та учнями школи. Щорічні свята книги, свято казки стали традиційними для всіх класів. Щорічно у вересні в школі відбувається виставка власних робіт учнів, інсценізації, створення колажів малюнків «Учителю від вдячних школярів» за прочитаними творами Василя Олександровича.

Сухомлинський, будучи письменником, вважав слово *відображенням стану душі дитини* і вказував на його «неможливість переоцінення». У Павлиській школі діяв культ слова. Учитель переконливо доводив, що саме в початковій школі роль слова дуже важлива, тому що це період, коли в дитини пробуджується почуття захоплення: «Відчуваючи, переживаючи красу побаченого й почутого, діти сприймають найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі» (Сухомлинський. 1977, с. 202).

Знаходимо у творчості Великого педагога надзвичайно цікаві ідеї збагачення словникового запасу учнів, «милування словами». Учитель вдовів дітей до лісу, в поле, на берег річки, де вони, побачивши надзвичайну красу природи та захоплюючись нею, сприймали найтонші відтінки слова. Він помічав, як такі «...подорожі в природу були першим поштовхом до творчості. у дітей з'явилося бажання передати свої почуття, розповісти про красу» (Сухомлинський, 1977 с. с. 202). А щоб до дитячих сердець і розуму доходили найтонші таємниці слів, педагог розробив цикл занять, бесід про красу слова, які назвав «200 квіток рідної мови», а потім учні створювали альбом «Наше рідне слово». Як може не захопити така ідея й сучасного вчителя! Ось чому в класах нашої школи можна побачити такі ж альбоми, «Словникові палітри», «Словникові скриньки», «Квітучі галявини слів». Системними в школі стали такі заходи: «Уроки мислення серед природи» («Збираємо слова в природі»), участь у літературній студії «Мальва», заняття «200 квіток рідної мови», «Словникові хвилинки з бабусиною скриньки».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського вчать філософського усвідомлення місії школи, вони актуальні й у сучасній школі та є потужним джерелом ідей для вдосконалення навчально-виховного процесу й вирішення багатьох нинішніх освітянських проблем. Філософія дитинства Великого педагога стала джерелом ідей у створенні радісного навчання та вивчення української мови методом казки, гри. Учителі успішно застосовують досвід видатного педагога Сухомлинського в усьому

шкільному житті. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у продовженні вдосконалення освітньо-виховної роботи згідно з розробленими напрямами, в опануванні новими «сторінками» педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського, у створенні в школі № 1 міста Українка Київської області «Школи радості».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бусел, В. (2009). *Великий тлумачний словник української мови*. Київ; Ірпінь: Перун, с.1728.
- Сухомлинський, В. (1977 а). *Серце віддаю дітям*. Київ: Рад. Школа. 278 с.
- Сухомлинський, В. (1977 б). *Як виховати справжню людину*. Київ: Рад. Школа. 158 с.
- Сухомлинський, В. (1977 с). *Духовний світ школяра*. Київ: Рад. Школа. 213 с.
- Сухомлинський, В. (2012). *Серце віддаю дітям*. Харків: Акта. 461 с.

REFERENCES

- Busel, V. (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [The Great Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv: Irpin: Perun, s.1728. [in Ukrainian]
- Sukhomlynskyi, V. (1977 a). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to Children]. Kyiv: Rad. Shkola. 278 s. [in Ukrainian]
- Sukhomlynskyi, V. (1977 b). *Yak vykhovaty spravzhniu liudynu* [How to bring up a real person]. Kyiv: Rad. Shkola. 158 s. [in Ukrainian]
- Sukhomlynskyi, V. (1977 c). *Dukhovnyi svit shkoliara* [Moral world of a schoolchild]. Kyiv: Rad. Shkola. 213 s. [in Ukrainian]
- Sukhomlynskyi, V. (2012). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to children]. Kharkiv: Akta. 461 s. [in Ukrainian]

**THE NEW UKRAINIAN SCHOOL IN VASYL SUKHOMLYNSKYI'S
IDEAS: "EVERY SCHOOL MUST HAVE ITS UNIQUE FACE"**

Svitlana Bilokhvoshchenko

Headmaster of Ukrainska Specialized
General
Education School of 1-3 grades No. 1
with the advanced study in certain
subjects,
Ukrainka, Ukraine
ORCID: 0000-0002-1144-6222
e-mail: ukrainka.school1@gmail.com

Mariia Kalchuk

Primary school teacher of
Ukrainska Specialized General
Education School of 1-3 grades No. 1
with the advanced study in certain
subjects,
Ukrainka, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2906-1352.
e-mail: mariya.kalchuk@gmail.com

Svitlana Makhynia

Primary school teacher of
Ukrainska Specialized General
Education School of 1-3 grades No. 1
with the advanced study in certain
subjects,
Ukrainka, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6973-2045
e-mail: sveta.i.m@i.ua

Halyna Prus

Primary school teacher of
Ukrainska Specialized General
Education School of 1-3 grades No. 1
with the advanced study in certain
subjects,
Ukrainka, Ukraine
ORCID: 0000-0001-8972-7254
e-mail: prusgalina1982@gmail.com

Olena Boryspolets

Primary school teacher of
Ukrainska Specialized General
Education School of 1-3 grades No. 1
with the advanced study in certain
subjects,
Ukrainka, Ukraine
ORCID: 0000-0001-8655-6883
e-mail: olenaboryspolets@gmail.com

Olena Yarmak,

Primary school teacher of
Ukrainska Specialized General
Education School of 1-3 grades No. 1
with the advanced study in certain
subjects,
Ukrainka, Ukraine
ORCID: 0000-0002-2521-107X
e-mail: yarlenchik@gmail.com

Abstract. The article reveals the relevance of Vasyl Sukhomlynskyi's philosophy in the conditions of the New Ukrainian School and its significance as well for the development of the personality of a junior schoolchild and as for the professional growth of a creative teacher.

The experience and practical application of the heritage of the Great Teacher in the educational process of the Ukrainian specialized secondary school of the 1st-3^d degrees No 1 with in-depth study of certain subjects of Kyiv region is covered in the article.

The article describes in details the following directions, chosen by the teaching staff: national and patriotic education; cultivation of Humanity via the study of a child's personality; partnership with parents; a book as the most important source of vocabulary extension, development of human dignity and the reflection of the state of mind of a child.

There were organized for primary schoolchildren: lessons dedicated to the Motherland "My Motherland Ukraine, holidays: "The Cossacks's Day", "Autumn

Festival”, ”Bread Festival”; events to honor the historical past: “ Remembrance and Reconciliation’s Day”, “Holodomor Victims’s Memory Day”; school projects: “Day of Ukrainian Literature”, “Day of Unity of Ukraine”, “I love Ukraine”, “International Day of Native Language”, “Paths to Shevchenko”, “Our Embroidered Shirts”; actions “Plant a tree”; excursions along native land”; annual scientific-practical conference with the Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

A great attention is devoted to explanation of the specified pedagogic ideas of Vasyl Oleksandrovych and their practical implementation at educational process of primary school No 1, the ways of their implementation in the educational process are shown.

Key words: urgency, pedagogical ideas, “School of joy”, humanity, directions, approbation, success, creativity.

Стаття надійшла до редакції 10. 09. 2020 р.

УДК 377:[811.111'243:005.336.2]

DOI: [10.35619/iiu.v1i12.316](https://doi.org/10.35619/iiu.v1i12.316)

Кошук Вікторія

викладач англійської мови, викладач вищої категорії
Відокремленого структурного підрозділу
«Рівненський автотранспортний фаховий коледж
Національного університету водного господарства
та природокористування»,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-1689-7388
e-mail: viktoriabelka74@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті висвітлено практичний аспект реалізації проблеми формування іншомовної професійної комунікативної компетенції у студентів автотранспортного фахового коледжу у процесі вивчення англійської мови з досвіду роботи викладача вищої категорії Кошук В. М.

З'ясовано, що комунікативна компетентність передбачає уміння співрозмовників співвідносити мовленнєве висловлювання з цілями і ситуацією спілкування, розуміння взаємостосунків між тими, хто спілкується, а також уміння правильно організувати мовленнєве спілкування з урахуванням культури спілкування як найважливішого каналу трансляції культури нового покоління. Наведено приклади формування іншомовної професійної комунікативної компетенції у студентів автотранспортного фахового коледжу засобами навчальних дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Англійська мова (спецкурс)», що передбачають роботу з інформаційними ресурсами, розвиток мовлення на основі мовленнєвих ситуацій, дискусійних та рольових ігор, драматизації, роботи у режимі студент - студент тощо.

Розкрито зміст позааудиторної діяльності з англійської мови у контексті формування іншомовної професійної комунікативної компетенції, що передбачає удосконалення умінь і навичок професійного мовлення відповідно до рівня B1, і ґрунтується на роботі гуртка «Think English».

Ключові слова: іншомовна професійна комунікативна компетенція, професійно-комунікативні уміння, навички усного та писемного мовлення, позааудиторна робота, гурткова робота.

Постановка проблеми. Оновлення змісту вітчизняної освіти пов'язане з її реформуванням та передбачає її уніфікацію з сучасними європейськими вимогами та зі світовими стандартами. Приєднання України до Болонського процесу передбачає формування єдиного європейського ринку висококваліфікованої праці, профілізацію української освіти, спрямованої на реалізацію державного освітнього стандарту з урахуванням профілю закладу вищої освіти, а також модернізацію української освіти загалом і підвищення статусу навчальної дисципліни «Іноземна мова» зокрема.

Необхідність якісної професійної підготовки майбутнього фахівця передбачено як в європейських нормативних документах, зокрема, у Маніфесті Ради Європи «На шляху до Європи знань» (1997 р.), Доповіді Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001), у «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Страсбург, 2002 р.), у Програми «Освіта і підготовка 2010» (2004) та «План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей», так і у вітчизняних, як-от: Закони України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) та ін. Серед низки завдань, визначених цими документами, увага акцентується на підвищенні рівня якості мовної освіти, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування.

Все це зумовлює необхідність перегляду вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки вони пов'язані насамперед із спрямуванням освітньо-виховної діяльності на вироблення у студентів необхідних іншомовних компетенцій, що у майбутньому дадуть можливість випускникам закладу вищої освіти комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема змісту та структури професійної підготовки фахівців автотранспортних спеціальностей висвітлюються у цілій низці наукових досліджень, зокрема: особливості розвитку і функціонування іноземної мови у контексті сучасних підходів до її викладання у закладах вищої освіти дослідили Н. Борисова, Г. Гринюк, О. Кузнецова, С. Ніколаєва; особливостям комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов присвятили свої роботи М. Бондар, Г. Пасюк; сучасні технології професійної підготовки фахівців технічних закладів освіти висвітлено в наукових працях В. Адольфа, С. Картюха, В. Козлюка, Т. Степанюк; проблема формування та розвитку різних видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення іноземної мови проаналізована у дослідженнях Л. Мисюк, Н. Данилюк, Н. Клійко, В. Куніциної, С. Ніколаєвої, Т. Ціпан та ін.

Мета статті – висвітлити практичний аспект реалізації проблеми формування іншомовної професійної комунікативної компетенції у студентів автотранспортного фахового коледжу у процесі вивчення англійської мови (з досвіду роботи викладача вищої категорії Кошук В. М.)

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні загальноосвітні тенденції, серед яких – перехід до інформаційного постіндустріального суспільства і суттєве поширення масштабів міжкультурної взаємодії, поява та поширення глобальних проблем, які можливо вирішити лише шляхом міжнародної співпраці та професійної комунікації, потребує підготовки фахівця з сучасним полікультурним мисленням та вільним володінням іноземними мовами. Така підготовка здійснюється як в мовних, так і немовних закладах вищої освіти. Немовний заклад вищої освіти – це заклад, в якому підготовка спеціалістів не орієнтована на першочергове вивчення іноземної мови. У нашому випадку таким закладом виступає Відокремлений структурний підрозділ «Рівненський автотранспортний фаховий коледж Національного університету водного господарства та природокористування» (ВСП РАТФК НУВГП), який здійснює підготовку фахівців за спеціальностями «Автомобільний транспорт», «Транспортні технології».

Комплексна мета навчання іноземної мови у ВСП РАТФК НУВГП спрямована на виховання, освіту і розвиток здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» засобами навчальних дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Англійська мова (спецкурс)» і пов'язана насамперед з спрямуванням навчальної діяльності на вироблення у студентів необхідних іншомовних компетенцій, що у майбутньому дадуть можливість випускникам закладу освіти комфортно і професійно почуватися у сучасному світовому мультинаціональному просторі. Вона конкретизується такими чинниками:

виховання свідомого ставлення до обраної професії, потреби в практичному використанні іноземної мови в майбутній професійній діяльності;

розширення загальнокультурного світогляду студентів, їх ерудиції в різних галузях знань, зокрема й професійно значущих;

підготовка здобувачів вищої освіти до участі в міжкультурному спілкуванні в усній і писемній формах з урахуванням їх інтересів та професійних устремлень;

розвиток у студентів таких важливих в професійному аспекті пізнавальних процесів, як довільна увага, логічна пам'ять, аналітичне мислення, мовна і мовленнєва культура, комунікативна компетенція.

У сучасній методиці викладання іноземних мов комунікативна компетентність розглядається як здатність інтерпретувати і здійснювати висловлювання відповідно до ситуації комунікації і соціокультурних правил суспільства. Вона передбачає уміння співрозмовників співвідносити мовленнєве висловлювання з цілями і ситуацією спілкування, розуміння взаємостосунків між тими, хто спілкується, а також уміння правильно організувати мовленнєве спілкування з урахуванням культурних і соціальних норм комунікативної поведінки (Ціпан, 2005 b).

Наприклад, під час вивчення теми «Влаштування на роботу» (в рамках навчальної програми спецкурсу «Англійська мова за професійним спрямуванням»), студентам була запропонована мовленнєва ситуація, що передбачала створення діалогу і засвоєння структури спеціальних та загальних запитань у Present і Past Simple з використанням професійної лексики. Мовленнєва ситуація: «You want to get a job in a trucking company. The company manager has invited you for an interview. Make up a dialogue using the given words and phrases». Наводимо приклад діалогу:

Interviewer: Let me introduce myself. I am the manager of our automobile company and we have an open position, so we have been interviewing applicants to fill the position as quickly as possible.

Candidate: Yes sir, I read about the position on your website, and I think I am a good fit.

Interviewer: Have you got any experience?

Candidate: No. I finished my studies and graduated last week. Now, I want to get a job in your company.

Interviewer: We need someone with qualification. What qualification have you got?

Candidate: I've got a bachelor degree.

Interviewer: What are you looking for in a job?

Candidate: The job should definitely help me grow in my career. I will be happy to learn and grow as I work in a passionate company like yours. *Interviewer:* You are

right. There is plenty of room for advancement in our company. What are your strengths? Why should I hire you?

Candidate: I am a diligent person and a fast learner. I am very eager to learn. My friends also find me very easy to work with.

Interviewer: We'd like to offer you a job

Candidate: Thank you. When can I start?

Ефективними також є такі комунікативні завдання: проаналізувати посадову інструкцію автомеханіка автомобільної компанії та визначити основні компетенції, необхідні для успішного виконання роботи автомеханіка: What knowledge, skills and abilities does the position require? *Pick out 3–5 areas of focus.* Під час виконання завдання студенти виокремили такі професійні компетенції: teamwork, problem-solving, customer service, communication, negotiation, leadership, initiative, adaptability, time management.

Важливого значення у формуванні англійської комунікативної компетенції ми надаємо інтернет-ресурсам, (у коледжі створені технічні можливості для їх використання в освітньо-виховному процесі), які забезпечують формування іншомовної комунікативної компетенції шляхом розвитку міжособистісних і інтерактивних мовленнєвих умінь. Інформаційні ресурси міжнародного сайту «Truck & Trailer News» ([http:// truckandtrailernews.com/add-a-contribution-to-your-environment](http://truckandtrailernews.com/add-a-contribution-to-your-environment)) ми використали для обговорення статті «Екологічно безпечні автомобілі: транспорт майбутнього». Студентам було запропоновано скласти коротке висловлювання на означену тему, використавши професійно-орієнтовану лексику: combustion of fuels – витрата палива; emit harmful gases – викид шкідливих газів; gasoline engine – бензиновий двигун; save fuel – зберігати паливо; air pollution – забруднення повітря; fuel efficiency – ефективна витрата палива. Робота в режимі онлайн з посиланням на сайт (<http://ecomotorcompany.blogspot.com/search/label/Eco-car>) передбачає читання статті, висловлювання в режимі студент – студент на тему «Buying eco-friendly cars – For & Against» (для студентів з середнім рівнем володіння англійською мовою); «The future transport - eco-friendly cars» (для студентів з високим рівнем володіння англійською мовою). Викладач надає допомогу під час роботи з інтернет-ресурсами.

У процесі роботи, спрямованої на пошук необхідної інформації, студенти оволодівають навичками читання автентичної літератури, збагачуючи при цьому свій словниковий запас, вдосконалюючи навички писемного мовлення англійською мовою, виконуючи післятекстові завдання. До прикладу, написати есе за матеріалами прочитаного, підготувати повідомлення, коментарі, висловлюючи власну точку зору (згоду чи незгоду) в режимі онлайн. При цьому практикується використання таких комунікативних прийомів: «Снігова куля», «Складання розповіді за ланцюжком», дискусійні ігри, драматизація, рольові ігри, завдання на пошук помилок, робота з партнером.

Використання Інтернет-ресурсів під час навчання англійської мови дозволяє відтворити реальну модель автентичного спілкування із носіями мови на актуальні теми в режимі online. Практичне оволодіння іноземною мовою здійснюється в процесі вирішення поставлених викладачем завдань, коли студенти навчаються розуміти зміст та вираження основного змісту прочитаного і почутого, при цьому створюючи свої оригінальні висловлювання, а не застосовують завчену напам'ять фразу. Водночас засвоєння певної граматичної

структури, професійної лексики відбувається опосередковано як необхідний засіб для розуміння прочитаного.

Розвиток комунікативних компетенцій у студентів коледжу відбувається і на позааудиторних заняттях. Позааудиторна діяльність спрямована на розвиток інтересу до вивчення англійської мови та удосконалення умінь і навичок професійного мовлення відповідно до рівня B1. Позааудиторна діяльність з англійської мови передбачає роботу гуртка «Think English», структуру якого складають 4 творчі підгрупи: «Професійна англійська», «Країнознавство», «Театральне мистецтво», «Прес-центр».

Позааудиторна робота творчої підгрупи «Професійна англійська» має на меті розвиток інтересу до професії, розширення словникового запасу студентів шляхом опрацювання матеріалу з англійських сайтів, читання автентичної літератури, обговорення виробничих ситуацій. Практикуються такі ефективні форми роботи зі студентами, як ділова гра «Моя майбутня професія – організатор міжнародних вантажних перевезень», презентація «Транспорт майбутнього».

Студенти, які працюють в творчій підгрупі «Країнознавство», глибше ознайомлюються з історією та культурою Великої Британії, її звичаями та традиціями, розвиваючи при цьому комунікативні навички усного та писемного мовлення, формуючи навички толерантного ставлення до інших народів. Прикладом цього може слугувати дискусійне заняття «We are all unique», історичний портрет «British Queen Elizabeth II».

Розвиток комунікативних навичок іншомовного спілкування із студентами творчої підгрупи «Акторський гурт» відбувається під час підготовки та в процесі театральних вистав, «To be or not to be», «To Taras Shevchenko's 200-th birthday anniversary devoted», а також інсценівок, які відображаються національні свята англійських країн, зокрема, «Halloween», «St.Valentine's Day», «Pancake Day» тощо.

Позааудиторна робота творчої підгрупи «Прес-центр» полягає у підготовці та випуску стіннівок на актуальні проблеми студентського життя, наприклад, «October 28 – Day of road transport workers», «Our future profession», інформаційних «блискавок» про події в групі, на курсі, в коледжі, зокрема, «Topical issue», «It's interesting to know», «Global warming, home carbon footprint and the ways to reduce it» тощо (Кошук, 2019).

До принципів організації позааудиторної роботи з англійської мови в межах комунікативного підходу належать:

- мовленнєва спрямованість (навчання через спілкування);
- функціональність (забезпечує комплексне вивчення мови з урахуванням її фонетичного, лексичного і граматичного аспектів);
- ситуативність (рольова організація комунікації);
- новизна мовленнєвих ситуацій (передбачає інформованість матеріалу, що використовується, новизну видів і форм організації занять, розмаїття прийомів роботи);
- особистісна орієнтація спілкування з опорою на індивідуальне мовлення студента;
- комплексна взаємодія як спосіб організації процесу, при якому студенти активно спілкуються один з одним.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Організація викладання англійської мови у Відокремленому структурному підрозділі «Рівненський

автотранспортний фаховий коледж Національного університету водного господарства та природокористування» спрямована на формування професійної компетентності у студентів і відбувається як під час навчального процесу, так і в позааудиторний час. При цьому увага акцентується на: навчання спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, слухання, письмо); функціональність у відборі навчального матеріалу; використання автентичних матеріалів і завдань, що сприяють формуванню комунікативних умінь і режимів роботи, які адекватні реальній комунікації (парна групова робота); індивідуалізація процесу навчання, використання особистісно-орієнтованого підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. Вид.2-е перероб./ кол.авторів під керівн.С.Ю.Ніколаєвої. К., Ленвіт. 2002. 328 с.

Лушина, Н. (2006). Професійна орієнтація як один з ефективних засобів підвищення ефективності навчання англійської мови. *Іноземні мови в школі.* № 8. С.31-35

Корж, Т. (2008). *Навчання студентів вищих навчальних закладів анування англійських професійно-орієнтованих текстів.* Кандидат педагогічних наук. К. 14 с.

Ціпан, Т. (2005 а). А в мене була така ситуація! Способи інтенсифікації навчального процесу при вивченні англійської мови. *Іноземні мови в навчальних закладах.* №4. С. 46-49

Ціпан, Т. (2005 б). Розвиток комунікативних здібностей учнів при вивченні англійської мови [Development of students' communicative abilities in learning English]. *Іноземні мови.* №2. С. 51–56.

Кошук В. (2019). *Позакласні заходи з англійської мови.* Рівне: Рівненський автотранспортний коледж НУВГП. 40 с.

Truck & Trailer News. URL: [http:// truckandtrailernews.com/add-a-contribution-to-your-environment](http://truckandtrailernews.com/add-a-contribution-to-your-environment) [Дата останнього доступу 28.10.2020]

REFERENCES

Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh. [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Pidruchnyk. Vyd.2-e pererob./ kol.avtoriv pid kerivn.S.Iu.Nikolaievoi. K., Lenvit. 2002. 328 s. [in Ukrainian]

Lushyna, N. (2006). Profesiina oriientatsiia yak odyz z efektyvnykh zasobiv pidvyshchennia efektyvnosti navchannia anhliskoi movy [Professional orientation as one of the effective means of improving the effectiveness of teaching English]. *Inozemni movy v shkoli. No 8.* S.31-35. [in Ukrainian]

Korzh, T. (2008). *Navchannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv anuvannia anhliskyykh profesiino-orientovanykh tekstiv* [Teaching students of higher educational institutions annotation of English professionally-oriented texts]. Kandydat pedahohichnykh nauk. K. 14 s. [in Ukrainian]

Tsipan, T. (2005 а). А в мене була така sytuatsiia! *Sposoby intensyfikatsii navchalnoho protsesu pry vyvchenni anhliskoi movy* [Ways to intensify the learning process in learning English][Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. No4. S. 46-49. [in Ukrainian]

Tsipan, T. (2005 b). Rozvytok komunikatyvnykh zdbnostei uchniv pry vyvchenni anhliiskoi movy. *Inozemni movy. No 2*. S. 51-56. [in Ukrainian]

Koshchuk V. (2019). *Pozaklasni zakhody z anhliiskoi movy* [Extracurricular activities in English]. Rivne: Rivnenskyi avtotransportnyi koledzh NUVHP. 40 s. [in Ukrainian]

Truck & Trailer News. URL: [http:// truckandtrailernews.com/add-a-contribution-to-your-environment](http://truckandtrailernews.com/add-a-contribution-to-your-environment) [Data ostannoho zvernennia 28.10.2020] [in English]

FORMATION STUDENTS' LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE AUTOTRANSPORT PROFESSIONAL COLLEGE DURING LEARNING ENGLISH

Victoriia Koshchuk

English teacher of the highest qualification category of
Separate structural unit “Rivne Autotransport
Professional College National
University of Water and Environmental Engineering”,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-1689-7388
e-mail: viktoriabelka74@gmail.com

Abstract. The article deals with the practical aspect of implementation the problem to the formation students' language professional communicative competence during learning English in the Autotransport professional College (from the experience of the highest category English teacher Koschuk V.M.).

It was found that communicative competence is the ability to interpret and make statements in accordance with the situation of communication and socio-cultural rules of society. It involves the ability of interlocutors to correlate speech with the goals and situation of communication, understanding the relationship between those who communicate, as well as the ability to properly organize speech communication taking into account the personality-oriented approach. Examples of formation students' language professional communicative competence in the Autotransport professional College by means of academic disciplines “English”, “Professional use of English”, “English (special course)” are given, including: work with information resources of the international site “Truck & Trailer News”, development of dialogues based on situational communication as to the topic “Applying for a Job”, use of communicative techniques: “Snowball”, discussion games, dramatization, role-playing games, bug fixes, partner work, etc.

The content of extracurricular activities in English concerning the students' foreign language professional communicative competence formation was revealed. It includes the development of interest in learning English, improving skills and abilities of professional speech according to level B1. The principles of organization of extracurricular work in English within the communicative approach are highlighted: speech orientation, functionality, novelty of speech situations, personal orientation of communication based on individual speech of the students. The main directions of the English club “Think English”, consisting of 4 creative subgroups: “Professional English”, “History of Britain”, “Actor Group”, “Press Center” were characterized.

Key words: foreign language professional communicative competence, professional-communicative skills, oral and written speech skills, extracurricular work, club work.

Стаття надійшла до редакції 01. 10. 2020 р.

УДК 37.036.5

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.304](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.304)

Подуфалов Анатолій

аспірант Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського,

м. Вінниця, Україна

ORCID: 0000-0001-7081-0197

e-mail: 444podufalov@ukr.net

РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ КОНСТРУКТОРСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Анотація. У статті розглядаються питання розумового виховання учнів, аналізуються умови його ефективності. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється суспільними тенденціями, що характеризують нинішній етап розвитку системи освіти: застосування різноманітних технологій, покликаних зробити процес навчання більш продуктивним, і водночас – зниження якості освіти, падіння загального рівня теоретичної та практичної підготовки школярів та студентів, невідповідність наявного рівня знань, умінь, навиків і компетентностей, набутого в процесі навчання досвіду реальним потребам виробництва, ринку праці, суспільним запитам.

Розумове виховання школярів передбачає формування культури розумової праці дитини. Культура розумової праці являє собою психолого-педагогічний феномен, який засвідчує рівень розвитку інтелектуальних, пізнавальних, дослідницьких і організаційних якостей того, хто навчається. Компонентами культури розумової праці дитини є когнітивний (навики роботи з інформацією, навик аналізу, синтезу, здатність до створення нового), мотиваційний (пізнавальні інтереси), емоційно-вольовий та діяльнісний. В експериментальній роботі було досліджено здатність до аналізу і синтезу учнів початкової школи (когнітивний компонент), мотивацію до навчання (мотиваційний компонент), емоційний стан дітей під час заняття (емоційно-вольовий компонент), самостійність та активність в навчальній діяльності (діяльнісний компонент).

Педагогічними умовами ефективності розумового виховання дітей засобами конструкторської діяльності нами визначено: створення системи стимулів для розвитку пізнавального інтересу молодших школярів, розвиток навиків комунікації через діалог у груповій роботі та монолог під час презентації власних розробок, створення ситуації успіху для кожного учня; дотримання дидактичних принципів доступності та емоційності навчального матеріалу, зв'язку навчання з життям і теорії з практикою через конструювання затребуваних у повсякденному житті школяра предметів і механізмів, реалізація таких принципів виховання, як врахування вікових та індивідуальних особливостей, прихованості та емоційності виховних впливів.

Ключові слова: культура розумової праці, конструкторська діяльність, пізнавальний інтерес, творчість, здатність до аналізу і синтезу, комунікативні навик, емоційно-вольові якості.

Постановка проблеми. Нинішній етап розвитку системи освіти характеризується широким застосуванням різноманітних технологій,

покликаних зробити процес навчання більш продуктивним. Поряд із цим, як би парадоксально це не звучало, спостерігається зниження якості освіти, падіння загального рівня теоретичної та практичної підготовки школярів, невідповідність наявного рівня знань, умінь, навиків, набутого в процесі навчання досвіду реальним потребам виробництва, ринку праці, суспільним запитам. Причин такої невідповідності багато, одна з найбільш виразних – неспроможність сучасних дітей, підлітків та учнівської молоді продуктивно працювати з великими масивами інформації, відсутність навиків самонавчання і самовиховання, а також загальносвітлова тенденція зниження авторитету педагога як провідного носія знань та умінь у певній галузі, зниження рівня критичного мислення серед широких прошарків населення, поява феномену постправди як засобу маніпулювання суспільною свідомістю та багато інших соціальних та психологічних факторів, що гальмують розвиток інтелектуального та духовного потенціалу людства засобами системи освіти.

Подолання таких парадоксальних невідповідностей можливе, на наш погляд, через створення цілісної системи розумового виховання школярів та учнівської молоді, від початкової ланки освіти до вищої професійної школи. Проблемам розумового виховання у вітчизняній психолого-педагогічній науці нині приділяється недостатньо уваги, хоча свого часу, особливо у другій половині ХХ століття, вона була надзвичайно актуальною і ставала предметом численних наукових досліджень. Ця проблема в наукових розвідках розглядається з різних позицій: ще наприкінці ХІХ століття почали розроблятися теоретико-методичні основи розумового виховання дитини (К. Ушинський), організаційно-педагогічні умови цього процесу (В. Сухомлинський, Ю. Бабанський, Г. Найнер, Т. Ільїна та ін.), було досліджено психологічні аспекти розумового розвитку дитини в різні вікові періоди (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Талізїна та ін.).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема розумового виховання молодших школярів в сучасній психолого-педагогічній науці досліджували А. Богуш, А. Іваненко, Г. Назаренко, Д. Скільський, Б. Домоцький та ін. Сучасні підходи до вивчення процесу ефективності розумового виховання базуються на концепції, що сформувалась ще в 1930-х роках завдяки працям Л. Виготського. Останній вважав, що навчання випереджає розвиток і веде його за собою. Тому шкільне навчання має опиратися на наявні інтелектуальні якості дитини, і на ті, які ще відсутні, але вже мають передумови для свого формування (поняття зони актуального та найближчого розвитку дитини за Л. Виготським), (Зубрицька, 2014). Сьогодні педагогічна наука трактує розумове виховання як процес формування інтелектуальної культури, пізнавальних мотивів, розумових сил, мислення, світогляду, інтелектуальної свободи особистості.

Зміст розумового виховання становлять: розвиток інтелекту через розвиток усіх пізнавальних функцій людини – психічних процесів сприймання, відчуття, пам'яті, мислення, уваги, уяви, мовлення. Розумове виховання – це, насамперед, формування культури розумової праці школяра. Остання являє собою складне утворення, що охоплює, з-поміж іншого, і когнітивні конструкти, сформовані на основі інтелектуальних здібностей і умінь, і навчально-пізнавальні мотиви, і бажання вчитися та отримувати від цього задоволення, і прагнення до творчості та самореалізації (В. Галузяк, Т. Поніманська, М. Сметанський, М. Фіцула, Г. Фадіна та ін.) (Фіцула, с.243).

Розумова праця – це, щонайперше, праця, яка вимагає не лише інтелектуального напруження, а й певних психофізіологічних витрат, що безпосередньо залежать від фізичних ресурсів організму дитини – з одного боку, а з іншого – від наявності відповідних умінь і навиків, а саме: вміння накопичувати інформацію, вміння творчо її переробляти, вміння видавати нову інформацію, вміння знаходити час на відпочинок і турботу про власне здоров'я (Долгова, 2016; Оклі, 2018). З огляду на це вважаємо, що розумова праця школяра має регламентуватися системою норм і правил, що сприятимуть продуктивності навчальної діяльності, стимулюватимуть розвиток пізнавальних інтересів, сприятимуть формуванню навиків самоорганізації та самоосвіти. Такою системою норм і правил розумової діяльності стає культура розумової праці.

На підставі узагальнення різних поглядів учених на суть культури розумової праці ми дійшли висновку, що це поняття доцільно представити як систему знань, умінь і навиків організації розумової праці, швидкого й точного засвоєння нових знань, їх активної переробки й правильного відтворення відповідно до норм і правил розумової діяльності. Культура розумової праці має у своєму складі позитивне ставлення школяра до змісту й процесу навчання, до ефективного володіння знаннями й способами діяльності, мобілізацію вольових зусиль, що спрямовуються на досягнення навчальної мети, – і все це вимагає активності особистості, розвитку її мотиваційної сфери.

Мета статті – визначити педагогічні умови розумового виховання молодших школярів та експериментально довести позитивну динаміку компонентів культури їх розумової праці під час занять конструкторською діяльністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підходи вітчизняних дослідників до визначення сутності й змістового наповнення поняття «культура розумової праці» дозволяють виокремити такі складові її структури, як мотиваційний, когнітивний, емоційний і діяльнісний.

Тому для вивчення процесу формування основ культури розумової праці школярів і відстеження динаміки змін у розвитку учнів у процесі навчання ми вирішили дослідити рівень сформованості таких когнітивних процесів, як здатність до аналізу й синтезу (когнітивний компонент культури розумової праці), вивчити сформованість мотивації до навчання (мотиваційний компонент), виявити емоційний стан школярів під час занять (емоційно-вольовий компонент), самостійність та активність у навчальній діяльності (діяльнісний компонент).

На початку дослідження ми припустили, що формування культури розумової праці учнів виступає необхідною умовою всього процесу навчання, і стає результатом розумового виховання, що реалізується в освітній діяльності. Ми вважаємо, що потужне позитивне значення на розвиток культури розумової праці дитини має конструкторська діяльність. Саме ця діяльність являє собою специфічний дидактичний засіб, застосування якого в освітній практиці дозволяє розвинути інтелектуальний потенціал дітей через розвиток просторово-зорових уявлень, здатності до аналізу, синтезу, комбінаторики, через стимулювання творчості, розвиток пізнавальних інтересів, комунікативних навиків школярів. Застосування конструкторської діяльності в роботі з молодшими школярами дозволяє за більш стислі терміни досягнути стійких результатів у навчанні, зокрема тих, що стосуються розвитку дрібної моторики,

розвитку мовлення, вищих психічних функцій, мотиваційної та пізнавальної сфер, креативності.

Наш експеримент мав на меті виявити, як формуються і розвиваються компоненти культури розумової праці молодшого школяра під час занять конструкторською діяльністю. Перед початком експериментальної роботи ми провели діагностичний зріз наявного рівня сформованості основ культури розумової праці (за виокремленими компонентами) учнів початкових класів: до участі в експерименті було залучено 37 учнів із різних класів, 2, 3 та 4 класи, вік учасників – 7-10 років. Перед початком навчання за експериментальними педагогічними умовами нами було проведено констатувальний зріз наявного рівня сформованості компонентів культури розумової праці учнів (1 етап), після завершення експерименту (через 10 місяців) ми провели другий діагностичний зріз, контрольний (2 етап), для виявлення прогресу щодо розвитку культури розумової праці учнів. Перший і другий діагностичний зрізи було проведено за одними й тими ж методиками психодіагностики.

Опишемо коротко отримані в результаті психодіагностики дані.

А) Методика «Вибір за аналогією» (Поливанова та Рівіна, 1996) передбачає виконання шести завдань зі зростаючим ступенем складності, у кожному з яких елементи зіставляються за параметрами «розмір» (завдання 1), «колір» (завдання 2), «позиція» (завдання 3), кількість (завдання 4), характер операцій з геометричними елементами (завдання 5-6). Реєструється кількість правильних відповідей і визначається коефіцієнт успішності рішення (КУ). Максимальна кількість балів – 12. Результати узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження стану сформованості когнітивного компонента культури розумової праці молодших школярів за методикою «Вибір за аналогією»

Типи завдань	КУ в учнів 2 класів (12 чол.)		КУ в учнів 3 класів (13 чол.)		КУ в учнів 4 класів (12 чол.)	
	1 етап	2 етап	1 етап	2 етап	1 етап	2 етап
Розмір	5	7	6	11	7	12
Колір	6	9	6	10	9	12
Позиція	6	10	6	10	7	11
Кількість	7	10	8	12	9	12

Б) Результати діагностики учнів за тестом «Давайте пофантазуємо» (власна інтерпретація методики Р. Немова «Намалюй що-небудь») (Немов, 2001) для визначення самостійності та активності в навчальній діяльності (діяльнісний компонент культури розумової праці). Учні пропонувалося використати елементи конструктора LEGO (прямокутні цеглинки жовтого, зеленого, червоного та синього кольорів) для створення малюнка, частиною якого була б одна цеглинка конструктора будь-якого кольору. Кожна дитина отримувала чотири деталі конструктора, аркуш білого паперу для малювання і кольорові маркери та олівці. Дітям необхідно було вигадати будь-яку картину, частиною якої могла б бути одна з цеглинок конструктора LEGO – предмет, явище чи розповідь. Потрібно було розмістити цеглинку конструктора на чистому аркуші паперу в будь-якому місці, а потім домалювати її олівцями чи маркерами, щоб вийшла цілісна композиція, малюнок. Свій малюнок можна доповнювати

новими деталями та ідеями, аби зробити картинку сюжетною, привабливою, цікавою. Після завершення роботи треба придумати назву своєму малюнку, і записати її внизу аркуша. На виконання всього завдання дітям відводиться 10 хвилин. Інтерпретація результатів здійснювалась за таким алгоритмом: 1. Визначення рівня розвитку уяви; 2. Визначення ступеня гнучкості уяви; 3. Визначення ступеня стереотипності або оригінальності уяви.

Чим більшу кількість балів набирав учень за показниками рівня і ступеня гнучкості та стереотипності/оригінальності уяви, тим більше підстав ми мали говорити про наявність у дитини творчої активності. Рівень творчої активності обраховувався як середнє арифметичне значення за визначеними параметрами уяви, при чому максимальна сума балів, яку можливо було набрати, – 4 – відповідала високому рівню активності, 3 бали – середньому рівню, 2 бали – низькому, 1 бал – незадовільному рівню активності у навчальній діяльності.

Результати за методикою «Трохи пофантазуємо» для визначення творчої активності в навчальній діяльності на початку і після завершення експерименту представлені у таблиці 3.

Таблиця 2

Визначення творчої активності учнів молодших класів (діяльнісний компонент культури розумової праці молодшого школяра)

Показники творчої активності	Учні 2 класів (12 чол.)		Учні 3 класів (13 чол.)		Учні 4 класів (12 чол.)	
	Середній бал		Середній бал		Середній бал	
	1 етап	2 етап	1 етап	2 етап	1 етап	2 етап
Рівень розвитку уяви (max- 5 балів)	3,2	4,4	3, 3	4,7	3,1	4, 7
Гнучкість (max- 3 бали)	1,2	2,2	1,7	2,5	1,8	2,5
Оригінальність (max- 4 бали)	3	3,5	2,9	3,7	3,1	3,8
Загальна творча активність у навчальній діяльності (середнє арифметичне значення) (max- 4 бали)	2,7	3,6	2,5	3,5	3,1	3,9

В) Результати виконання учнями тесту «Клімат» (Лутошкін, 1985) для виявлення емоційних станів (таблиця 3).

Виявлення емоційних станів учнів під час занять (емоційно-вольовий компонент культури розумової праці молодших школярів)

Вибір кольору та його інтерпретація (вибірка – 37 чол.)	Червоний- активний, захоплений	Оранжевий- радісний, теплий	Жовтий – приємний	Зелений – спокій, рівновага	Блакитний – сумний	Фіолетовий- тривога, незадовільний стан	Чорний- негативний стан, хочеться втекти з заняття	Білий – важко визначитись
1 етап	3	7	5	6	4	3	3	6
2 етап	7	10	8	8	2	2	-	-

Г) Діагностика навчальної мотивації за методикою «Навіщо я навчаюсь?»

Вивчення навчальної мотивації мало на меті визначити домінуючі мотиви дітей у навчанні. Школярам на окремих картках пропонувалося 8 тверджень, які відповідали 4 внутрішнім, пізнавальним мотивам, і 4 зовнішнім – соціальним – мотивам. Кожен учень мав право обрати 4 будь-яких картки з усього комплексу карток.

Пізнавальні мотиви: 1. Я навчаюсь, щоб все знати. 2. Я навчаюсь, бо мені подобається саме навчання. 3. Я навчаюсь для того, аби отримувати хороші оцінки. 4. Я навчаюсь, щоб уміти розв'язувати задачі. Соціальні мотиви: 5. Я навчаюсь для того, аби бути корисним людям. 6. Я навчаюсь для того, щоб учитель був задоволений моїми успіхами. 7. Я навчаюсь для того, щоб своїми успіхами тішити батьків. 8. Я навчаюсь для того, щоб за мої успіхи мене поважали товариші і однокласники.

Результати, отримані за допомогою цієї методики, свідчать про співвідношення соціальних і пізнавальних мотивів навчання дитини, які визначаються через їхні місця в загальній ієрархії. У випадку, якщо учень обирає 2 соціальних і 2 пізнавальних мотиви, доходимо висновку про гармонійний баланс мотивів, що свідчить про високий рівень розвитку такого компонента культури розумової праці молодшого школяра, як мотиваційний. Якщо дитина обирає 3 соціальних і 1 пізнавальний мотив або всі 4 соціальних мотиви – це свідчить про низький рівень сформованості мотиваційного компонента культури розумової праці, оскільки відбувається ухил в бік очікування соціального схвалення, але аж ніяк не особистісного розвитку. Якщо дитина обирає 3 пізнавальних і 1 соціальний мотив або всі 4 пізнавальних мотиви – це свідчить про середній рівень сформованості мотиваційного компонента культури розумової праці. Оскільки тут спостерігається не стільки прагнення особистісного розвитку, скільки бажання уникнути невдачі і не виправдати сподівань батьків та учителя. Результати вивчення мотивів навчальної діяльності молодших школярів узагальнено в таблиці 4.

**Визначення мотивів навчальної діяльності молодших школярів
(мотиваційний компонент культури розумової праці)**

Показники особливостей мотивації	Учні 2 класів (12 чол.)		Учні 3 класів (13 чол.)		Учні 4 класів (12 чол.)	
	1етап	2 етап	1етап	2 етап	1етап	2 етап
Гармонійне поєднання мотивів (високий рівень сформованості мотиваційного компонента культури розумової праці)	-	3 чол.	2 чол.	4 чол.	3 чол.	5 чол.
Домінування пізнавальних мотивів (середній рівень сформованості мотиваційного компонента культури розумової праці)	5 чол.	6 чол.	4 чол.	6 чол.	6 чол.	7 чол.
Домінування соціальних мотивів (низький рівень сформованості мотиваційного компонента культури розумової праці)	7 чол.	3 чол.	7 чол.	3 чол.	3 чол.	-

Узагальнення й аналіз результатів діагностики рівня сформованості культури розумової праці молодших школярів перед початком і після завершення експерименту показав позитивні зрушення у всіх складових цього феномену в усіх учнів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отримані в результаті двох діагностичних зрізів дані дозволяють стверджувати, що конструкторська діяльність спроможна стати ефективним фактором розвитку культури розумової праці молодшого школяра. Педагогічними умовами, які сприяють позитивному впливу конструкторської діяльності на особистісний розвиток молодших школярів нами визначено: створення системи стимулів для розвитку пізнавального інтересу молодших школярів, розвиток навиків комунікації через діалог у груповій роботі та монолог під час презентації власних розробок, реалізація дидактичних принципів зв'язку навчання з життям і теорії з практикою через конструювання затребуваних у повсякденному житті школяра предметів і механізмів, використання дидактичних ігор і творчих завдань, реалізація таких принципів виховання, як врахування вікових та індивідуальних особливостей, прихованості та емоційності виховних впливів, поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку культури розумової праці молодшого школяра в конструкторській діяльності. Вважаємо, що постане необхідність створення методики використання конструювання для виховання в школярів ціннісного ставлення до праці та творчих надбань людства, що й буде слугувати для подальших розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Зубрицька, А. (2014) Внесок Льва Семеновича Виготського у процес корекції і розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю. *Довкілля та здоров'я*, № 2 (69). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/vnesok-lva-semenovicha-vigotskogo-u-](https://cyberleninka.ru/article/n/vnesok-lva-semenovicha-vigotskogo-u)

protses-korektsiyi-i-rozvitku-ditey-z-intelektualnoyu-nedostatnistyu. Zubritska A.A. [Дата останнього звернення: 09.08.2020].

Фіцула, М. (2009) *Педагогіка*. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Альма-матер. 560 с.

Долгова, В. (2016) Формирование основ культуры умственного труда учащихся. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-kultury-umstvennogo-truda-uchaschihsya> [Дата останнього звернення: 05.08.2020].

Окли Б. (2018) *Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну* [пер. з англ. А. Замощний]. К.: Наш формат. 272 с.

Поливанова, Н., Ривина, И. (1996). Диагностика системного мышления детей 6-9 лет. *Психологическая наука и образование*. № 1, сс. 82-89. URL: https://psyjournals.ru/files/2135/psyedu_1996_n1_Polivanova.pdf [Дата останнього звернення: 20.08.2020].

Лутошкин, А. (1985). *Эмоциональная цветопись*. URL: <https://forpsy.ru/works/tsvetopis-lutoshkin> [Дата останнього звернення: 19.09.2020].

Немов, Р.С. (2001). *Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн., 4-е изд.* М.: ВЛАДОС. Кн. 3: *Психодиагностика. Введение в научное исследование с элементами математической статистики*. С.196.

REFERENCES

Zubritska, A. (2014). Vnesok Iva Semenovycha Vihotskoho u protses korektsii i rozvytku ditei z intelektualnoiu nedostatnistiu [Lev Semenovich Vygotsky's contribution to the process of correction and development of children with intellectual disabilities]. *Dovkilla ta zdorovia*. No 2 (69) [in Ukrainian]

Fitsula, M. (2009). *Pedahohika. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity* [Pedagogy. A textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. K.: Alma-mater, 560 s. [in Ukrainian]

Dolgoval, V. (2016). Formirovanie osnov kultury umstvennogo truda uchashihsya [Formation of the foundations of the culture of mental work of students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. No 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-kultury-umstvennogo-truda-uchaschihsya> [in Russian]

Okli, B. (2018). *Navchytysia vchytysia. Yak zapustyty svii mozok na povnu* [Learn to learn. How to run your brain to the fullest] Original name: A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science (Even if you flunked Algebra) by Barbara Oakley. K.: Nash format. 272 s. [in Ukrainian]

Polivanova, N., Rivina, I. (1996). Diagnostika sistemnogo myshleniya detej 6-9 let [Diagnostics of systems thinking in children 6-9 years old]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. No 1. P. 82-89. URL: https://psyjournals.ru/files/2135/psyedu_1996_n1_Polivanova.pdf [in Russian]

Lutoshkin, A. (1985). *Emotsyonalnaya tsvetopis* [Emotional color painting]. URL: <https://forpsy.ru/works/tsvetopis-lutoshkin>. [in Russian]

Nemov, R. (2001). *Psihologiya: ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij: v 3 kn., 4-e izd. Kn. 3: Psihodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe issledovanie s elementami matematicheskoi statistiki* [Psychology: textbook. for stud. higher. ped. study. institutions: in 3 kn., 4th ed. Book. 3: Psychodiagnostics. An introduction to scientific research with elements of mathematical statistics]. M.: VLADOS. P.196. [in Russian]

MENTAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN DURING DESIGN ACTIVITIES

Anatolii Podufalov

Postgraduate student of

Vinnytsia Mykhailo Kotsubynskyi State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine

ORCID: 0000-0001-7081-0197

e-mail: 444podufalov@ukr.net

Abstract. The article considers the issues of students' mental education, analyzes the conditions of its effectiveness. The topicality of the problem under research is determined by social trends that characterize the current stage of the education system development: the use of various technologies designed to make the learning process more productive and at the same time the declining quality of education, fall in the general level of education quality as well as in the theoretical and practical training of schoolchildren and students, inconsistency of the existing level of knowledge, skills, abilities and competencies acquired during the training experience of the real needs of production, labor market and public demands.

Mental education of schoolchildren involves the formation of the child's mental work culture. The culture of mental work is a psychological and pedagogical phenomenon that corresponds to the level of development of intellectual, cognitive, research and organizational qualities of the learner. The components of the child's mental work culture are cognitive (skills of working with information, skills of analysis, synthesis, ability to create new information), motivational (cognitive interests), emotional and volitional based on activities. In the process of the experimental research we have investigated the ability to analyze and synthesize primary school students (cognitive component), motivation to learn (motivational component), emotional state of children during classes (emotionally-volitional component), independence and activity in educational activities (activity component).

Creating favorable psychological and pedagogical conditions for the development of mental work culture of primary pupils is possible during design classes. The latter is a specific didactic tool, the use of which in educational practice allows to develop the intellectual potential of children through the development of space and visual representations, the ability to analysis, synthesis and combinatorics through the stimulation of creativity, development of cognitive interests and communication skills.

The pedagogical conditions for the effectiveness of mental education of children by means of design activities have been identified: creation of a system of incentives for the development of cognitive interest of primary schoolchildren, development of communication skills through dialogue in group work and monologues during the presentation of their own developments, creating the situation of success for each student, observance of didactic principles of accessibility and emotionality of educational materials, connection between learning and life and between theory and practice by means of construction of objects and mechanisms demanded in everyday life of schoolchildren, realization of such education principles as consideration of age and individual features, concealment and emotionality of educational influences, leadership with the development of initiative and initiative students.

Key words: culture of mental work, design activity, cognitive interest, creativity, ability to analyze and synthesize, communication skills, emotional and volitional qualities.

Стаття надійшла до редакції 29. 09. 2020 р.

УДК 378.016: [373. 5.011.3–051: 615.8]

DOI: [10.35619/iiv.v1i12.323](https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.323)

Чепурка Олег

Здобувач PhD

кафедри теорії і методики виховання

Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID: 0000-0002-3164-4832

e-mail: o.chepurka@gmail.com

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ» В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Анотація. В статті обґрунтовано доцільність започаткування в закладах вищої освіти країни нової спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія», метою освітньо-професійної програми якої є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський та світовий науково-освітній простір фахівця з фізичної реабілітації, який може кваліфіковано здійснювати виховну, фізкультурно-оздоровчу, реабілітаційну діяльність з різним контингентом населення, а також сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєво-необхідних навичок, розвитку фізичних якостей, зміцненню здоров'я, підготовці до активної трудової діяльності людини з обмеженими можливостями здоров'я.

Здійснено аналіз наукових праць сучасних учених з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації; з'ясовано сутнісне наповнення базових понять підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у контексті сучасної освітньої парадигми. Відповідно до мети і завдань освітньо-професійної програми «Фізична терапія» схарактеризовано поняття «фізична терапія», «фізична реабілітація», «професійна підготовка», «майбутні фахівці з фізичної реабілітації», «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації».

В результаті здійсненого аналізу професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації визначено як різновекторний процес, що відповідає меті, принципам і завданням професійно-педагогічної діяльності та спрямовується на реалізацію відповідних її компонентів; відображає розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця і результат оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками, які дають йому змогу спрямовувати свої зусилля на відновлення здоров'я людини, підвищення її працездатності та покращення функціонального стану організму.

Ключові слова. фізична терапія, фізична реабілітація, професійна підготовка, майбутні фахівці з фізичної реабілітації, професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Постановка проблеми. Соціально-економічна, екологічна й демографічна ситуації в Україні, як і в більшості країн світу, зумовили суттєве погіршення стану здоров'я всіх груп населення, особливо дітей, підлітків та молоді. Більше того, упродовж останніх десятиліть втрачена профілактична спрямованість охорони здоров'я та відсутні реальні важелі, що забезпечують формування

відповідального ставлення людини до власного здоров'я. З'явилася і поширюється тимчасова незайнятість населення, стан здоров'я став чинником профвідбору й профнепридатності. Населення країни в разі скоротило кількість звернень за медичною допомогою, особливо тепер, в умовах карантинних обмежень, зумовлених пандемією COVID 19.

У результаті значна кількість патологічних станів продовжує розвиватись, що само собою призводить до збільшення хронічних захворювань, інвалідності й передчасної смерті працездатного населення. Тому на сучасному етапі розвитку медицини все більше стверджується реабілітаційний напрям, головним завданням якого є поетапне, комплексне відновлення здоров'я людини. Значна роль у цьому процесі належить фізичній реабілітації. Вона поліпшує якість лікування, запобігає можливим ускладненням при різних захворюваннях і травмах, прискорює відновлення функцій органів і систем, тренує і загартовує організм, повертає працездатність, зменшує ймовірність інвалідності. А особам з особливими потребами фізична реабілітація допомагає розвинути навички самообслуговування, виробити постійні компенсації при незворотних змінах, пристосування до життя у нових умовах, що виникли внаслідок хвороби або травми (Мухін, 2000, с. 3).

Відповідно, в таких умовах логічно виникла необхідність започаткування в закладах вищої освіти (ЗВО) країни нової спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія», метою освітньо-професійної програми якої є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський та світовий науково-освітній простір фахівця з фізичної реабілітації, який може кваліфіковано здійснювати виховну, фізкультурно-оздоровчу, реабілітаційну діяльність з різним контингентом населення, а також сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєво-необхідних навичок, розвитку фізичних якостей, зміцненню здоров'я, підготовці до активної трудової діяльності людини з обмеженими можливостями здоров'я (Освітньо-професійна програма «Фізична терапія»).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Окремі аспекти професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в останні роки активно вивчаються українськими вченими. Приміром, аналіз понятійно-категоріального апарату здійснений Г. Верич, О. Дубогай (2003) та ін.; особливості підготовки фахівців з фізичної реабілітації у ЗВО досліджували В. Завацький, В. Кукса. (2001), Л. Сущенко й ін.; специфіку діяльності фізичного реабілітолога вивчали А.Вовканич, В. Мухін (2000) та ін.; специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації вивчали Л. Волошко (2005), В. Григоренко, В. Кукса, Ю. Лянный, О. Міхенко, В. Мурза, Л. Сущенко та ін.

Метою статті є розкриття сутності поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації» в контексті сучасної освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті сучасних запитів й суспільних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації *фізична терапія* (англ.: Physical therapy) розглядається як застосування з лікувальною і профілактичною метою фізичних вправ і природних чинників у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих. Своєю чергою, за визначенням комітету експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), «фізична реабілітація – це активний процес, метою якого є досягнення повного

відновлення порушених внаслідок захворювання або травми функцій, або, якщо це нереально, оптимальна реалізація фізичного, психічного і соціального потенціалу інваліда, найбільш адекватна інтеграція його у суспільство» (Фізична реабілітація).

В сучасній науці поняття «*фізична реабілітація*» розглядається як процес, що має на меті забезпечити неповносправним досягнення і підтримку їх оптимальних фізичного, чуттєвого, інтелектуального, психічного, а також соціального рівнів діяльності, які б сприяли досягненню вищого рівня самостійності. Реабілітація може включати заходи для підтримання або відновлення функцій чи компенсації втрати або відсутності функції чи функціонального обмеження. Реабілітаційний процес починається буквально від першої медичної допомоги. Він охоплює широке коло заходів і видів діяльності, починаючи від основної та загальної реабілітації і до дій, спрямованих на досягнення кінцевої мети, наприклад, професійної реабілітації (Актуальні проблеми теорії і методики фізичного виховання, 2005).

Відповідно, у контексті такого тлумачення в Україні здійснюється підготовка фахівців з фізичної реабілітації. М. Герцик та О. Вацеба зазначають, що в Україні спеціальність «Фізична реабілітація» пройшла первинне формування у середині 90-х років минулого століття. Частково це відбулося як результат розширення контактів і обміну досвідом із органами охорони здоров'я зарубіжних країн. Зазначені автори вказують на те, що неабиякою базою розвитку фізичної реабілітації був чималий досвід використання лікувальної фізичної культури, нагромаджений у країнах пострадянського простору ще з часів Другої світової війни (Герцик та Вацеба, 2005, с. 95).

Фахівці з фізичної реабілітації надають послуги приватним особам та населенню загалом, метою яких є максимально можливий розвиток, підтримання та відновлення втрачених або послаблених рухових функцій та працездатності організму впродовж усього життя. Відповідно, вони мають набути відповідної кваліфікації для виконання наступних професійних обов'язків:

проведення комплексного обстеження, оцінки та визначення необхідного рівня втручання для відновлення здоров'я окремого пацієнта або потреб групи пацієнтів;

встановлення діагнозу, визначення прогнозів і плану заходів;

надання консультації у межах своєї компетенції та визначення того, коли пацієнтам необхідно звернутися до інших медичних фахівців;

впровадження програми реабілітації чи лікування, складеної фізичним терапевтом;

визначення очікуваних результатів будь-якого реабілітації чи лікування;

надання рекомендацій пацієнту чи групі пацієнтів для самостійного виконання ними завдань (програми реабілітації) (Фізична реабілітація).

Г. Верич вважає, що фізична реабілітація – це комплекс послуг, які надаються виключно фахівцем з фізичної реабілітації або під його керівництвом і контролем. Вона включає в себе обстеження, вивчення, оцінку, діагностування, прогнозування, планування догляду чи безпосереднє втручання та повторне обстеження (2003, с. 13-14).

Поняття «*підготовка*» в «Енциклопедії професійної освіти» тлумачиться як «загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування

під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру» (Енциклопедія професійного образования, 1999, с. 234). А в психологічному словнику поняття «підготовка» розглядається як «формування та збагачення настанов, знань та умінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» (2007, с. 140). Своєю чергою, О. В. Бойченко поняттям «підготовка» маркує «процес, в якому формуються та вдосконалюються професійні знання, вміння, навички та особистісні якості, що необхідні в майбутній педагогічній діяльності» (2014, с. 79).

Цілком логічно, що й поняття «*професійна підготовка*» має різні тлумачення. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) під поняттям «професійна підготовка» розуміється «процес здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» (Зайченко, 2008). У «Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» поняття «професійна підготовка» тлумачиться як «система професійного навчання, що має за мету придобання професійних навичок, необхідних для виконання певної роботи, що супроводжується підвищенням освітнього рівня знань» (2014, с. 139). А в «Енциклопедії професійної освіти» «професійна підготовка» трактується як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії (Енциклопедія професійного образования, 1999).

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко професійну підготовку трактував як: «1) підготовку в навчальних закладах фахівців різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; 2) невід'ємну складову частину єдиної системи народної освіти; 3) сукупність знань, навичок і умінь, оволодіння якими дозволяє працювати фахівцем вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником» (1997, с. 274–275). Тобто, професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності.

У контексті сучасної освітньої парадигми А. Фастівець вважає, що *майбутній фахівець з фізичної реабілітації* – це «особистість, що цілеспрямовано здобуває кваліфікацію відповідно до обраного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі, спрямованої на формування високої якості реабілітаційної культури та культури здоров'язбереження на основі діагностичної компетентності» (2016, с. 78).

Відповідно, О. Бойченко у контексті сучасної освітньої парадигми вважає, що професійна підготовка майбутнього фахівця здійснюється «до такої організації навчально-виховного процесу, під час якої студент набуває професійних якостей, тому особлива увага викладачів вищого навчального закладу повинна бути зосереджена на розвиток потенціалу, формування стійкої мотивації і готовності кожного студента до саморозвитку, самоактуалізації і самоуправління» (2014, с. 80).

При цьому О. Карпуніна стверджує, що «фізична реабілітація суттєво відрізняється від інших спеціальностей вищої професійної освіти». Майбутній фахівець з фізичної реабілітації, на думку дослідниці, «має широко

орієнтуватися у професійній сфері, бачити перспективи її подальшого розвитку і вдосконалення» (2010, с. 65-69).

Своєю чергою, професійну підготовку фахівця з фізичної культури і спорту О. Скриплева й Т. Скоблікова вважають «складною, динамічною педагогічною системою, ефективність функціонування якої залежить від безлічі чинників, що проявляються на основі загальних закономірностей педагогічного процесу й управління ним» (2008). Основним завданням цієї системи є підготовка висококваліфікованих фахівців для всіх ланок галузі на основі реального попиту на їхні послуги.

Відповідно, Л. Сущенко під професійною підготовкою майбутніх фахівців з фізичної реабілітації розуміє процес, який відображає науково й методично обгрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування протягом певного терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для проведення фізичної реабілітації різних верств населення регіону й успішної праці в лікувально-профілактичних закладах з урахуванням сучасних вимог ринку праці (2007).

Тобто, професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації – це спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, спрямований на формування впродовж терміну навчання у закладі вищої освіти такого рівня професійної компетентності особистості, який буде достатнім для виконання майбутніх професійних завдань.

В результаті здійсненого аналізу *професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичної реабілітації* визначаємо як різновекторний процес, що відповідає меті, принципам і завданням професійно-педагогічної діяльності та спрямовується на реалізацію відповідних її компонентів; відображає розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця і результат оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками, які дають йому змогу спрямовувати свої зусилля на відновлення здоров'я людини, підвищення її працездатності та покращення функціонального стану організму.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, на основі здійсненого аналізу можна зробити висновок про те, що визначення сутності поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації» в контексті сучасної освітньої парадигми як спеціально організованого процесу професійного розвитку фахівця, спрямованого на формування впродовж терміну навчання у закладі вищої освіти такого рівня професійної компетентності особистості, який буде достатнім для виконання майбутніх професійних завдань дає змогу забезпечити якісну підготовку висококваліфікованих фахівців з фізичної реабілітації, якісний педагогічний супровід засвоєння здобувачами вищої освіти освітньо-професійної програми «Фізична терапія».

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні й узагальненні зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та окресленні можливостей застосування кращих зарубіжних практик у системі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вітчизняних закладах вищої освіти; у вивченні професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі дуальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Мухін, В. (2000). *Фізична реабілітація*: Підручник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. Київ: Олімпійська література, 423 с.

Освітньо-професійна програма «Фізична терапія». URL: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_227_fiz_terapi_ergoter_2020.pdf [Дата останнього звернення 5 жовтня 2020].

Верич, Г. і Бородин, Ю. (2003). Проблема, итоги и перспективы преподавания специальности «физическая реабилитация» в вузах. В: *Фізична реабілітація як напрям підготовки спеціалістів*. Київ, с. 13–14.

Кукса, В. (2001). Сутність фізичної реабілітації. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. № 1. С. 46–51.

Волошко, Л. (2005). Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. №24. С. 42–44.

Фізична реабілітація. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D1%96%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F [Дата останнього звернення 7 жовтня 2020].

Актуальні проблеми теорії і методики фізичного виховання. (2005). Колективна монографія / Упоряд. О. М. Вацеба, Ю. В. Петришин, Є. Н. Пристуга, І. Р. Боднар, Л., Українські технології, 296 с.

Герцик, М. і Вацеба, О. (2005). *Вступ до спеціальностей галузі «фізичне виховання і спорт»*. Харків : «ОВС», 240 с.

Енциклопедія професійного образования. (1999). В 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, Т. 2. 390 с.

Психологічний словник. (2007). авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Наук, світ, 274 с.

Бойченко, О. В. (2014). Сутність поняття «підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін» на сучасному етапі. *Наука і освіта*. № 1. С. 79–82.

Зайченко, І. В. (2008). *Педагогіка*. 2-ге вид. Київ: Освіта України, 528 с.

Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти. (2014). Авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук, ред. Є. Р. Чернишової. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 230 с.

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 376 с.

Фастівець, А. (2016). Професійна підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. *Педагогічні науки*. № 66–67. с. 77–82.

Карпухіна, О. (2010). Проблеми підготовки фахівців з фізичної реабілітації. В: *Проблеми фізичного здоров'я фахівця XXI століття*. Кіровоград: Кіровоград. ін-т розвитку людини «Україна», С. 65–69.

Скриплева, Е. и Скобликова, Т. *Профессиональная подготовка специалистов по физической культуре в современных условиях. Ученые записки*.

URL : [http:// scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=7](http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=7) [Дата последнего обращения 6 октября 2020]

Сущенко, Л. (2007). Формування мотивації до успішної професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. №6. С. 276–279.

REFERENCES

Mukhin, V. (200). *Fizychna reabilitatsiia: [Physical rehabilitation]*. Pidruchnyk dla studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv fizychnoho vykhovannia i sportu. Kyiv: Olimpiiska literatura, 423 s. [in Ukrainian]

Osvitno-profesiina prohrama "Fizychna terapiia" [Educational and professional program "Physical Therapy"]. URL: [https:// www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_227_fiz_terapi_ergoter_2020.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_227_fiz_terapi_ergoter_2020.pdf) [Data ostannoho zvernennia 5 zhovtnia 2020]. [in Ukrainian]

Verych, H. i Borodin, Yu. (2003). Problema, itohi i perspektyvy prepodavaniya spetsialnosti "fizicheskaya reabyltatsiya» v vuzakh. [The problem, results and prospects of teaching the specialty "physical rehabilitation" in universities]. V: *Fizychna reabilitatsiia yak napriam pidhotovky spetsialistiv*. Kyiv, s. 13–14. [in Ukrainian]

Kuksa, V. O. (2001). Sutnist fizychnoi reabilitatsii [The essence of physical rehabilitation]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 1. S. 46-51. [in Ukrainian]

Voloshko, L. B. (2005). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii v protsesi medyko-biologichnoi pidhotovky [Organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future specialists in physical rehabilitation in the process of medical and biological training]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. No 24. S. 42-44. [in Ukrainian]

Fizychna reabilitatsiia [Physical rehabilitation]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D1%96%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F [Data ostannoho zvernennia 7 zhovtnia 2020]. [in Ukrainian]

Aktualni problemy teorii i metodyka fizychnoho vykhovannia [Actual problems of the theory and methods of physical education]. (2005). Kolektyvna monohrafiia / Uporiad. O. M. Vatsaba, Yu. V. Petryshyn, Ye. N. Prystupa, I. R. Bodnar. L., Ukrainski tehnolohii, 296 s. [in Ukrainian]

Hertsyk, M. i Vatsaba, O. (2005). *Vstup do spetsialnostei haluzi "fizychnie vykhovannia i sport"* [Introduction to the specialties of "physical education and sports"]. Kharkiv : "OVS", 240 s. [in Ukrainian]

Entsyklopediya professionalnogo obrazovaniya [Encyclopedia of vocational education]. (1999). V 3 t. / pod red. S. Ya. Batsysheva. Moskva: APO, T. 2. 390 s. [in Russian]

Psykhologichnyi slovnyk [Psychological dictionary]. (2007). avt.-uklad.: V. V. Sniavskiy, O. P. Serhieienkova ; za red. N. A. Pobirchenko. Kyiv: Nauk, svit, 274 s. [in Ukrainian]

Boichenko, O. (2014). Sutnist poniattia "pidhotovka maibutnykh uchyteliv fizyko-matematychnykh dystsyplin" na suchasnomu etapi [The essence of the concept of

"training of future teachers of physical and mathematical disciplines" at the present stage]. *Nauka i osvita*. No 1. S. 79-82. [in Ukrainian]

Zaichenko, I. V. (2008). *Pedahohika [Pedagogy]*. 2-he vyd. Kyiv: Osvita Ukrainy, 528 s. [in Ukrainian]

Terminolohichniy slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pislidyploinoi pedahohichnoi osvity [Terminological dictionary on the basics of training scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education]. (2014). Avt. kol.: Ye. R. Chernyshova, N. V. Huzii, V. P. Liakhotskyi [ta in.]; za nauk, red. Ye. R. Chernyshovoi. Kyiv: DVNZ "Universytet menedzhmentu osvity", 230 s. [in Ukrainian]

Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 376 s. [in Ukrainian]

Fastivets, A. (2016). Profesiina pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii u vitchyzniani i zarubizhnii pedahohitsi [Professional training of future specialists in physical rehabilitation in domestic and foreign pedagogy]. *Pedahohichni nauky*. No 66-67. s. 77-82. [in Ukrainian]

Karpukhina, O. V. (2010). Problemy pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii [Problems of training specialists in physical rehabilitation]. V: *Problemy fizychnoho zdorovia fakhivtsia XXI stolittia*. Kirovohrad: Kirovohrad. in-t rozvytku liudyny «Ukraina», S. 65–69. [in Ukrainian]

Skrypleva, E. y Skoblykova, T. (2008). *Professionalnaya podgotovka spetsyalistov po fizicheskoi kulture v sovremennykh usloviyakh*. [Professional training of specialists in physical culture in modern conditions. Uchenye zapiski]. URL : <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=7> [Data posledneho obrashcheniya 6 oktiabria 2020] [in Russian]

Sushchenko, L. P. (2007). Formuvannia motyvatsii do uspishnoi profesiinoi diialnosti maibutnykh fakhivtsiv iz fizychnoi reabilitatsii [Formation of motivation for successful professional activity of future specialists in physical rehabilitation]. *Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 2007. No 6. S. 276-279. [in Ukrainian]

THE ESSENCE OF THE CONCEPT “PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY” IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Oleg Chepurka

PhD applicant

Department of Theory and Methods of Education,

Rivne State University for the Humanities

Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0002-3164-4832

e-mail: o.chepurka@gmail.com

Abstract. The article substantiates the expediency of starting a new specialty “227 Physical therapy. Occupational therapy” in state establishments of higher education. The aim of the curriculum is training of highly qualified competitive physiotherapy specialist, integrated into European and global spheres of science and education, capable to carry out qualified educational, physical cultural, health rehabilitation activities with different contingent of the population, to provide harmonious

development of a personality, vital skills formation, physical qualities development, health promotion, preparation to active work of disabled people.

The article presents the analysis of modern scientists' research on the problem of professional training of future specialists in physical therapy. The essence of basic concepts of future specialists in physical therapy training in the context of modern educational paradigm is defined. In the accordance with the purpose and objectives of the educational-professional program "Physical therapy" the notions "physical therapy", "physical rehabilitation", "professional training", "future specialists in physical therapy", "professional training of future specialists in physical therapy" are characterized.

As a result of the analysis the author defines professional training of future specialists in physical therapy as a multi-vector process that meets the goal, principles and tasks of professional and pedagogical activity and is aimed at implementing its appropriate component. It reflects the development of personal qualities of future specialist and the result of acquired professional knowledge, skills and abilities which give the possibility to focus efforts of the specialist on restoring human health, increasing efficiency and improving functional body state.

Key words: physical therapy, physical rehabilitation, professional training, future specialists in physical therapy, professional training of future specialists in physical therapy.

Стаття надійшла до редакції 09. 10. 2020 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Баліка Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Білохощенко Світлана – директор Української СЗОШ I –III ступенів №1 із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна;

Бісовецька Людмила – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Борисполець Олена – учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1 із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна;

Бричок Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Будз Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. акад. С. Дем'янчука, м. Рівне, Україна;

Верхова Ірина – заступник директора з навчально-виховної роботи Рівненської спеціалізованої школи I-III ступенів № 15, м. Рівне Україна;

Волошина Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна;

Глінчук Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Гринькова Надія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Гудовсек Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Дмітренко Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна;

Йоланта Скубіш – доктор, викладач кафедри педагогіки Гуманітарно-економічної академії, м. Лодзь, Польща;

Кальчук Марія – учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1 із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна;

Козак Людмила – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна;

Козир Маргарита – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна;

Козлюк Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І. Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Короткова Ліна – кандидат педагогічних наук, директор державного навчального закладу «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю», м. Запоріжжя, Україна;

Кошелева Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут, Україна;

Кошук Вікторія – викладач англійської мови, викладач вищої категорії Відокремленого структурного підрозділу «Рівненський автотранспортний фаховий коледж Національного університету водного господарства та природокористування», м. Рівне, Україна;

Махния Світлана – учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1 із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна;

Мелашенко Аліна – студентка 6 курсу спеціальності «Дошкільна освіта» Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна;

Міхно Олександр – кандидат педагогічних наук, директор Педагогічного музею України, старший науковий співробітник сектору сухомлиністики відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;

Олійник Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна;

Петренко Оксана – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Подуфалов Анатолій – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна;

Потапчук Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна;

Проценко Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна;

Прус Галина – учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1 із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна;

Руденко Володимир – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційно-комунікаційних технологій і методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Руденко Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І. Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Слущкий Ярослав – кандидат педагогічних наук, завідувач навчально-методичним кабінетом Донбаського державного коледжу технологій та управління, м. Торезьк, Україна;

Сорочинська Тетяна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Стельмашук Жанна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Степанова Ольга – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Ціпан Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Чепурка Олег – здобувач PhD кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Чижевський Борис – керівник секретаріату Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, кандидат педагогічних наук, м. Київ, Україна;

Шадюк Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Шалівська Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Щербакова Катерина – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету, м. Маріуполь, Україна;

Ярмак Олена – учитель початкових класів Української СЗОШ I –III ступенів №1 із поглибленим вивченням окремих предметів, м. Українка, Україна;

Ярута Ніна – вихователь-методист ЗДО № 33 м. Рівне, м. Рівне, Україна;

Ящук Інна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна.

Наукове видання

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ
Збірник наукових праць

Випуск 12

Упорядники:

проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С., доц. Баліка Л. М.

Науково-бібліографічне редагування:
наукова бібліотека РДГУ

Підписано до друку 29.10.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 24,7. Замовлення №204/1. Наклад 300

I – 66 **Інноватика у вихованні** : зб. наук. пр. Вип. 12. / упоряд.
О. Б. Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. –
Рівне : РДГУ, 2020. – 299с.

УДК 37 : 005.591.6
ББК 74.200

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2020

Віддруковано засобами оперативної поліграфії
VPM-ПОЛІГРАФ
вул. Київська, 36, м. Рівне, 33027;
тел.: 0800 - 33 - 51 - 57