

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2020

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Яблочников Сергій Леонтійович, доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій та аналізу даних Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, член-кореспондент Міжнародної академії комп'ютерних наук і систем;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпорун Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО "Вінницька академія безперервної освіти";

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 3 від 26.11.2020 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназова. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. № 3. 154 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**Адреса сайту журналу
у друкованій версії:**

<http://kp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**
Літературне редагування – **А. М. Конівненко**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 13,65
Ум. друк. арк. 18,25

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2020
© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018: 72.46

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy
Research

ISSUE 3



Nizhyn – 2020

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
N34

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Vira Burnazova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Executive Secretary: Yuliia Novhorodska, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Yablochnikov Sergey, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Information Technologies and Data Analysis of Nizhyn Mykola Gogol State University, Corresponding Member of the International Academy of Computer Sciences and Systems.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University "Chernihiv Collegium" of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education "Vinnitsa Academy of Continuing Education".

Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 3 of November 26, 2020.

Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 prof. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2020. Issue 3. 154 p.

Publisher's address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

The website address of the magazine in the print version: <http://kp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**
Copy editor: **A. M. Konivnenko**

Signed to print	Format 60x84/8	offset paper
Typeface Arial	publisher's signature 13,65	print run 100
Order №	press sheet 18,25	

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2020

© Mykola Gogol NSU, 2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2020 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Кононко О. Л.* Індивідуальний досвід майбутніх фахівців дошкільної освіти: суть, актуалізація та умови розвитку 8
- Пісоцький О. П., Калюжна А. М.* Проблема формування інтелектуальної готовності до школи дітей шостого-сьомого року життя 20

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Бондаренко Ю. І.* Літературне навчання в "зоні найближчого розвитку" 27
- Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Козак В. В.* Урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі вибору методів інтерактивного навчання на уроках математики у початкових класах 37
- Желобицька Т. В.* Колокація як мінімальна одиниця побудови словникового запасу в процесі вивчення англійської мови 44
- Заплатинська А. Б., Шевчук Л. А.* Рухливі ігри як засіб адаптивної фізичної культури для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту 57
- Киричук І. С., Турчина І. С., Лимар Ю. М.* Профілактика булінгу в шкільному середовищі 64
- Ковальчук І. В., Ковальчук І. І., Слюсар М. В., Васильєв Р. О.* Методика викладання дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" 71
- Михайлова О. І.* Подія як структурна одиниця усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи 83
- Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М.* Виховання у дітей дошкільного віку основ моральної культури 92
- Сазонова А. В.* Організація експериментальної діяльності дітей дошкільного віку 98
- Черненко Т. В., Цимбалюк А. О.* Арт-терапія у психолого-педагогічній реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем 105

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

- Здоровець Т. Г.* Професіоналізм та нарративна компетентність майбутніх практичних психологів 111
- Лукашова Н. І., Білодід І. М.* Педагогічне проєктування як інноваційна технологія експериментально-методичної підготовки майбутніх учителів хімії у закладі вищої освіти 119
- Цінько С. В., Голуб Н. М.* Дистанційне навчання майбутніх учителів-філологів як засіб формування інформаційної та методичної компетентностей 127

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Клик Б. О., Рейчело І. Ю. Становлення вищої освіти у сфері туризму в Італії: історичний контекст	134
Матвієнко С. І. Роль Ніжинської вищої школи у розвитку музичної освіти та виховання дітей і молоді в Україні в ХІХ – на початку ХХ ст.	146

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

- Kononko O.** Individual experience of future preschool education specialists: essence, actualization and conditions for development 8
- Pisotskiy A., Kaliuzhna A.** The problem of forming intellectual readiness for school of children in the sixth or seventh year of life 20

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

- Bondarenko Y.** Literature education in the "zone of proximal development" 27
- Dubrovskaya L., Dubrovsky V., Kozak V.** Taking into account the age and individual features of students in the process of choosing methods of interactive learning in mathematics lessons in the beginning 37
- Zhelobytska T.** Collocation as a minimal unit of vocabulary acquisition building in English learning process 45
- Zaplatynska A., Shevchuk L.** Moving games as a means of adaptive physical culture for children with orthopedic impairments and intelligence 58
- Kirichuk I., Turchina I., Limar Y.** Prevention of bullying in the school environment 65
- Kovalchuk I., Kovalchuk I., Sliusar N., Vasyliev R.** Of methodology and teaching the subject "Technology of milk and beef production" 72
- Mikhailova O.** Event as a structural unit of recognition of a rejected life alternative 84
- Pisotskiy A., Pisotska L.** Education of preschool children the basics of moral culture 93
- Sazonova A.** Organization of experimental activity of preschool children 99
- Chernenko T., Tsymbaliuk A.** Art therapy in psychological and pedagogical rehabilitation of children of primary school age with child cerebral palsy 106

PROFESSIONAL PEDAGOGY

- Zdorovets T.** Professionalism and narrative competence of future practical psychologists 112
- Lukashova N., Bilodid I.** Pedagogical design as innovative technology for experimental and methodological training of future chemistry teachers in higher educational institutions 120
- Tsanko S., Holub N.** Teaching future teachers of philology online as the means of forming information and methodical competence 128

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

- Klyk B., Regeylo I.** Formation of Higher Education in Tourism in Italy: Historical Context 135
- Matvienko S.** The role of Nizhyn higher school in the development of music education and upbringing children and youth in Ukraine of the XIX – early XX century 147

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:373.5.011.3-051(045)
DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-3-8-19

Кононко О. Л.

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри лшкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ДОСВІД МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
СУТЬ, АКТУАЛІЗАЦІЯ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ**

У статті обґрунтовано суть поняття "індивідуальний досвід" як особистісний інтеграл, до складу якого входять знання, уміння, навички, звички, система цінностей. Констатовано, що показниками сформованості індивідуального досвіду майбутнього фахівця дошкільної освіти та ефективної організації освітнього процесу в університеті слугує цілісна адекватна наукова картина світу як система уявлень про загальні принципи та закони світобудови й своє місце у ньому. Досвід кваліфікується як похідна життєдіяльності особистості, а основним здобутком виступає її творча діяльність. Презентовано авторську типологію індивідуального досвіду майбутнього педагога, до складу якої увійшли основні чотири типи: духовно-системний, персоналізований, продуктивно-технологічний і адаптивно-прагматичний. Критеріями розподілу на типи індивідуального досвіду слугували: продуктивність життя і діяльності, розвиток самосвідомості, характер мотивації, базові якості особистості. Встановлено, що представники духовно-системного типу творчо підходять до розв'язання завдань планетарного масштабу; персоналізованого – спрямовані на задоволення своїх індивідуальних та соціальних потреб; продуктивно-технологічного – прагнуть освоїти технології, що забезпечують продуктивність; адаптивно-прагматичного – намагаються безпечно функціонувати в межах звичних приписів у вузькому життєвому просторі. Вказані типи індивідуального досвіду визначають сенс буття, домінуючі цінності, стиль діяльності та спосіб життя. Важливими завданнями професійної підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти є актуалізація в освітньому процесі власного досвіду кожного студента, усвідомлення ним своїх особливостей, розуміння необхідності оновлювати власний досвід, враховувати життєві реалії, визнавати пріоритет духовного розвитку. До психолого-педагогічних умов оптимізації освітнього процесу віднесено: розширення знань студентської молоді за рахунок збільшення інформації планетарного масштабу, посилення духовної складової у викладанні дисциплін гуманітарного і художнього циклів; наближення змісту освіти до сучасних реалій, формування адекватної картини світу та Я-концепції; створення креативно насиченого середовища, уникнення стереотипів; забезпечення балансу базової освітньої інформації і розвитком відкритості новому; плекання свідомого ставлення до життя, окультурення потреб, розвиток рефлексії, сприяння усвідомленню доцільності змін індивідуального досвіду.

***Ключові слова:** досвід, картина світу, типологія індивідуального досвіду, умови розвитку індивідуального досвіду майбутнього педагога.*

Постанова проблеми. У сучасному житті з його надмірною плінністю, непередбачуваністю, невизначеністю перспектив, домінуванням безлічі упереджень, особливості значущості набуває розвиток у майбутнього педагога індивідуального досвіду – базової системи знань і умінь, власних переконань, позитивних звичок, ціннісних орієнтацій, здорового глузду, компетентної поведінки.

Організація освітнього процесу у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя базується на сприйнятті індивідуального досвіду студента як *ключового елемента його особистісного зростання*, запоруку стійкості до негативних впливів середовища і життєвих криз. Завдяки йому майбутній фахівець самовизначається у стресовій ситуації, приймає власні рішення, впевнюється в їх доцільності. Індивідуальний життєвий досвід слугує для майбутнього фахівця *провідником у реальність*. Власний досвід розважливого студента базується на серії спостережень й експериментальних перевірок, закріплюється, з часом міцнішає, залишається надовго, сприяє внутрішній узгодженості й зв'язності життєвих вражень, усуває існуючі протиріччя, допомагає розв'язувати складні ситуації, слугує основою формування власної професійної позиції, життєвої філософії як способу бачення себе і світу.

Важливо, щоб з часом особистий досвід зазнавав певних змін, обумовлених накопиченням сучасної інформації, оволодінням молодого людиною новими знаннями, уміннями, трансформацією системи цінностей. Відповідність індивідуального досвіду реаліям засвідчується її адекватною, несуперечливою, науково обґрунтованою картиною світу. Цілісна система уявлень про загальні принципи і закони світобудови, заснована на сукупності знань, умінь, навичок, звичок, цінностей (тобто, досвіді), становить наукову картину світу молодій людині. Адекватна наукова картина світу виступає важливим показником ефективності освітнього процесу і водночас продуктивності особистого досвіду майбутнього фахівця.

Актуальність дослідження проблеми обумовлена браком вітчизняних праць означеного напрямку, складністю феномену "досвід", який, з одного боку, слугує важливою опорою у процесі адаптації особистості до нових умов життя, з іншого – потребує постійного оновлення. За швидкого темпу розвитку суспільства минулий досвід з часом стає недостатнім, може гальмувати прогресивне рішення нових проблем. Однак особистий досвід як сукупність базових знань, умінь, навичок, звичок, життєвих досягнень, ціннісних орієнтацій складає основу успішної реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дефініція "досвід" знаходиться на стику наук – філософії, психології, педагогіки, соціології. Як інтегральна категорія, досвід є способом пізнання дійсності, заснованим на безпосередньому, чуттєвому практичному освоєнні, слугує важливим джерелом інформації як про зовнішній світ, так і про внутрішнє життя людини. Досвід – це практично засвоєна сукупність знань, умінь, навичок, звичок, цінностей, отриманих у результаті практичної взаємодії із зовнішнім світом та власним "Я". Досліджуючи "досвід" як педагогічну категорію, Р. Богданова виділяє п'ять його компонентів: *пізнавально-світоглядний, духовно-моральний, соціально-громадянський, емоційно-вольовий, створювально-перетворювальний*. Автор підкреслює важливість їх взаємодії, взаємопроникнення, розв'язання протиріч, що виникають між ними [2].

О. Лактіонов пропонує категорію "досвід" звизити до цілеспрямованої суб'єктної діяльності. Водночас автор підкреслює: індивідуальний досвід – це не лише наукова проблема, але й питання життєбудови особистості, визначення нею системи координат, масштаб доцільних на певному етапі життєвого шляху проявів активності, усвідомлення свого місця у світі. О. Лактіонов зазначає: потребує дослідження, у першу чергу, частина змісту досвіду суб'єкта соціальної практики, включена в його створювано-конструктивну діяльність. Згідно підходу автора, життєвий успіх забезпечується здатністю суб'єкта будувати й задіювати конструктивні програми поведінки. У контексті сказаного актуалізується завдання конституювання і конструювання стратегії життєвого шляху молодій людині, набуття нею нового досвіду як технологічного каркасу соціальної компетентності [8].

Згідно методологічної установки К. А. Абульханової-Славської, досвід – похідна життєдіяльності, а основним здобутком виступає виключно творчо-перетворювальна діяльність особистості. До найбільш характерних особливостей творчої людини

автор відносить потребу, здатність, внутрішню готовність до освоєння нового життєвого досвіду. Як зазначає автор, виховання інноваційності як особистої установки, розвиток у молодій людині здатності освоювати технології творчих видів діяльності залишається актуальним завданням педагогіки дорослих. Отже, освітнє середовище має бути креативно насиченим, а життєтворчі завдання, які потребують розв'язання, складними [1].

Оперуючи поняттям "досвід", фахівці використовують низку близьких за змістом понять. Визначаючи суть поняття "життєвий досвід", Н. Свиніна, Ю. Сенько, В. Тамарін, Ю. Швалб характеризують його як *здатність людини розв'язувати життєві задачі різного змісту і складності*. Застосовуючи поняття "особистий (власний) досвід", Г. Зеленцова, В. Сериков акцентують увагу на спроможності особистості приймати власні рішення з приводу побаченого, почутого, зрозумілого, пережитого. Вживаючи поняття "суб'єктний досвід", І. Якіманська підкреслює важливість правильної організації процесів пізнання людиною оточуючого світу та самої себе, збагачення життєдіяльності в цілому та різних видів діяльності зокрема. Застосовуючи поняття "особистісний досвід", А. Артюхіна, О. Великанова, О. Островський, концентрують увагу на створенні сприятливих умов для виконання особистістю своїх основних функцій, визначених природою та призначенням. У понятті "індивідуальний досвід" підкреслюють значущість накопичених результатів пізнання, *здобутих в особистій практиці, завдяки власному досвіду та засвоєним елементам об'єктивного досвіду людства*.

Індивідуальний досвід майбутнього фахівця збагачується як його власною практикою, самостійною життєдіяльністю, так і за рахунок залучення до надбань виробленої людством культури. Підкреслюючи важливість балансу внутрішніх і зовнішніх детермінант розвитку особистого досвіду, доцільно вдатися до висловлювання Г. Костюка, згідно з яким розвиток не є прямим результатом навчання. Тільки розуміючи розвиток особистості як її *саморух*, можна успішно керувати цим процесом [6].

Згідно підходу В. Кременя, навчальний процес вищого закладу освіти до сьогодні орієнтований переважно на засвоєння студентами, у кращому випадку творче, певної суми знань. Автор зазначає: ця функція залишається однією з важливих, проте головними завданнями сучасної вищої освіти є навчання молоді *самостійному оволодінню новою інформацією, використанню здобутих знань у своїй практичній діяльності*. Щоб залишатися ефективною у багатоманітному полі спілкування і впливів, особистість має бути *самодостатньою*. Тому на часі – надання студентській молоді допомоги в конструюванні й реалізації *оптимального шляху пізнання і розвитку на основі індивідуальної сутності* [7].

Особливість набуття особистістю індивідуального досвіду полягає у тому, що він формується лише завдяки її власним зусиллям, переживанням, у результаті власних спроб і помилок. Цим В. Сериков підкреслює роль дієвого компоненту досвіду, важливість формування в особистості прагнення прожити своє *власне життя*, а не запропоновану ззовні його ідеальну модель, схему. Вибудовуючи стратегію свого життя, здійснюючи власні вибори, молода людина формує свій унікальний досвід. Індивідуальний досвід, побудований на основі взаємодії з оточуючим світом, є зовнішнім досвідом; взаємодія із своїм внутрішнім світом, пов'язана із рефлексією, самопізнанням, є внутрішнім досвідом. Як резюмує В. Сериков, досвід є інтеграцією наявного досвіду з новим знанням на основі рефлексивної діяльності суб'єкта, отриманим завдяки практичній взаємодії з об'єктами оточуючої дійсності на трьох рівнях – когнітивному, технологічному, орієнтаційному за збереження позитивного емоційного фону [10].

До основних характеристик індивідуального досвіду С. Христофоров відносить:

- *унікальність* (визначається належністю конкретній людині з її індивідуальними особливостями, історією життя, світоглядною позицією, неповторністю життєвого світу);
- *інтерактивність* (проявляється у практичній взаємодії особи із зовнішнім світом, в її суб'єктній позиції, в активному нарощуванні власного досвіду, в оволодінні його технологічним компонентом, способами взаємодії та послідовністю операцій, тобто алгоритмом);

- *емоційність та зв'язок з ментальністю*: пізнання відбувається через переживання подій життя; вони інтерпретуються, внутрішньо усвідомлюються, закарбовуються;
- *аксіологічність*: у досвіді присутній моральний аспект; досвід пов'язаний з ціннісними орієнтаціями особистості, з оцінками і виборами, з прийняттям власних рішень, із світоглядною позицією; на основі цінностей виникають ставлення, які проявляються в інтеракції;
- *полюсність*: досвід поділяється на позитивний і негативний, пов'язується із досягненнями і поразками; перший – підтримує і стимулює; другий – орієнтує, повчає, активізує пошук, мобілізує на долання перешкод, загартовує;
- *темпоральність та зв'язок з креативністю*: досвід народжується у теперішньому, пов'язаний з минулим часом, спрямований у майбутній; зіткнення з проблемною або конфліктною ситуацією стимулює пошук нових шляхів її творчого розв'язання, спонукає до креативності, породжує новий досвід, новий алгоритм дій [11].

Уперше актуалізував проблему суб'єкта досвіду Л. Виготський, увівши в обіг поняття "досвід індивідуальної життєдіяльності". Автор зазначив, що досвід у життєвому процесі включений у саморегуляцію активності людини. Відомий фахівець констатував, що звернення досвіду у майбутнє пов'язане із синтезуючою здатністю мозку і творчою діяльністю людини. Отже, мозок не лише зберігає і відтворює попередній досвід, але й комбінує, творчо переробляє, з елементів попереднього досвіду створює нові ідеї і нову поведінку. Саме творча діяльність людини перетворює її на істоту, звернену у майбутнє і здатну створювати та видозмінювати своє теперішнє.

За даними дослідження В. Закревського, процеси інтеграції соціально-історичного досвіду у внутрішній світ особистості, включення "досвідних утворень" у поведінкові програми і саморегуляцію активності людини, формування в неї у повсякденній життєдіяльності здорового глузду залишаються до сьогодні недостатньо дослідженими. Згідно підходів фахівця, нова парадигма сучасної освіти може народитися лише на шляху інтеграції культури, безпосереднього життєвого поля й індивідуального досвіду особистості. В. Закревський зазначає: в умовах трансформації життя сучасної людини з особливою гостротою постає питання моральності індивідуальної життєдіяльності, поєднання індивідуалістичної і колективістської спрямованості [4].

Оперуючи поняттям "індивідуальний життєвий досвід", Ю. Швалб тлумачить його як відносно самостійну одиницю, що функціонує як саморозвивальна система. Життєвий досвід розглядається як процес і результат накопичення знань, умінь, навичок, що полегшує взаємодію особи із світом. На відміну від більшості фахівців, Ю. Швалб стверджує, що життєвий, тобто індивідуальний досвід, як правило, не виникає внаслідок здійснення помилкових дій й отримання негативних переживань. Автор вважає, що індивідуальний досвід виникає внаслідок позитивних результатів спроб і помилок і виконує захисну функцію.

За даними досліджень вказаного автора, формування конструктів життєвого досвіду принципово відрізняється від формування знань, умінь і навичок. На думку Ю. Швалба, життєвий досвід завжди емоційно насичений, ціннісно визначений у той час як знання, уміння і навички безособові. Фахівець стверджує, що індивідуальний досвід проявляється переважно у трьох формах: описі цілісної ситуації, описі способу дії та описі особистісних цінностей. Відповідно він умовно виділяє три типи досвіду: *ситуаційний*, *діяльнісний* та *особистісний*. Інтеграція фрагментів досвіду, зниження їх суперечливості призводить до набуття досвідом рис системності і перетворення на "життєву філософію" [12].

Вивчаючи феномен суб'єктного досвіду та його вплив на особистісне зростання, О. Шереметьєва розуміє під ним властиву людині організацію розумової і практичної діяльності, яка уможливує самостійну діяльність і взаємодію з людським довкіллям. На думку автора, важливим джерелом суб'єктного досвіду є освітній процес. О. Шереметьєва зазначає, що традиційний підхід до освіти передбачає передачу суспільно-історичного досвіду відірвано від суб'єктного досвіду молодій людині. На її думку, освіту слід кваліфікувати не лише як процес передачі молодому поколінню накопиченого суспільством досвіду, але і як процес його *узгодження* з суб'єктним досвідом [13].

Індивідуальний досвід, носієм якого є кожна людина, І. Якиманська називає суб'єктивним, або особистим досвідом. Терміном "суб'єктивний досвід" фахівець підкреслює його належність конкретній людині як носієві власної біографії, неупередженого діяча з власним світоглядом, системою цінностей, перетворювальною активністю. На думку автора, суб'єктивність проявляється у вибірковості, способах переробки інформації, ціннісному ставленні до об'єктів пізнання. І. Якиманська акцентує увагу на двох сторонах індивідуального досвіду: соціальній – зовнішній і потребовій – внутрішній. Науковець інтерпретує суб'єктивний досвід як поліфункціональний.

Відомий фахівець підкреслює важливість досвіду пережитої поведінки, в якому людина дає собі звіт про власні можливості, проявляє обізнаність з правилами організації свого ставлення, засвідчує значущі для неї цінності, усвідомлює, чого вона хоче. На думку Якиманської, засвоюючи новий зміст, вона не лише отримує наукову інформацію, але й перетворює її на основі власного досвіду. Тобто будує *суб'єктивну модель пізнання*, в яку включає не лише логічно суттєві, але й особистісно значущі ознаки об'єктів пізнання. Відомий фахівець виділяє такі компоненти індивідуального досвіду суб'єкта: предмети, уявлення, поняття, операції, прийоми, правила виконання розумових і практичних дій, емоційні коди, особистісні смисли, цінності, установки, стереотипи [14].

Близьким до схарактеризованої вище компонентної структури індивідуального досвіду, є узагальнення О. Осницького. Досліджуючи проблему розвитку саморегуляції на різних етапах професійного самовизначення, автор виділяє такі взаємопов'язані його компоненти: ціннісний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активізації, операційний досвід, досвід співпраці [9].

У контексті проблеми індивідуального досвіду майбутнього фахівця заслуговує на увагу концепція С. Дружилова, в якій професіоналізм тлумачиться як процес і результат реалізації людиною *свого індивідуального ресурсу*. До складу ресурсу автор вводить її індивідні, суб'єктивні та особистісні характеристики. Згідно даної концепції, професіоналізм є процесом формування моделі професійної діяльності і самосвідомості людини. Автор підкреслює особливу роль у формуванні професіоналізму *ціннісно-смислової складової індивідуального ресурсу*. Важливо, що професійна діяльність кваліфікується фахівцем як *система відносин із світом*, як процес інтеріоризації нормативної моделі професії в індивідуальну концептуальну модель [3].

Оперуючи поняттям "професійний досвід", Ф. Ісмагілова його характерною ознакою називає зміст, затребуваний у сучасних ринкових умовах. Автор зазначає: професійний досвід перетворюється сьогодні на основний чинник високої конкурентоспроможності та мобільності молодшої людини і проявляється в активному ставленні до власного досвіду, його рефлексії, усвідомленні того, що його цінність непостійна, в умінні диференціювати суб'єктивну цінність досвіду для себе і його об'єктивне значення на ринку праці [5].

Мета статті полягає у сучасній інтерпретації дефініції "індивідуальний досвід", характеристиці авторської типології індивідуального досвіду, визначенні психолого-педагогічних умов актуалізації та розвитку власного досвіду майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Виклад основних матеріалів. Вихідним положенням дослідження слугувала ідея, що показником ефективного впровадження в освітній процес закладу вищої освіти компетентнісного підходу виступає сформованість у студентської молоді *індивідуального досвіду*, набуття нею такої інтегральної якості як *"досвідченість"*. Досвід як динамічна інформаційна система включає відомості про зовнішній об'єктивний світ та внутрішнє життя особистості. Він є категорією суб'єктивною, наповненою особистісним смислом, визначає стратегію життя, успішність освітньої діяльності студента.

Оперуючи поняттям "індивідуальний досвід", виходимо з розуміння, що індивідуальний є особистим, властивим лише конкретному студенту ресурсом. У дослідженні базовими виступають такі основні положення провідних фахівців:

1. Досвід вирізняється структурно-динамічним, системним характером; виступає єдністю знань, умінь, навичок, звичок, переживань, ставлень особистості. Він включає змістові, операційні та особистісні компоненти.

2. Досвід характеризується, перш за все, унікальністю, самоцінністю, усвідомленістю, продуктивністю.

3. Сформованість досвіду особистості засвідчується рівнем її сприймання, інтерпретації й оцінки дійсності; здатністю зберігати, упорядковувати, переробляти і перетворювати набуту та нову інформацію; наявністю адекватного образу світу та власного "Я".

4. Процес формування суб'єктного досвіду майбутнього фахівця пов'язаний з його здатністю "вбудовувати" своє буття з позиції власної системи координат.

5. Важливими елементами досвіду виступають: **регулятивний** (забезпечує успішність контролю за діяльністю і поведінкою, здатність уникати шаблонів та виявляти креативність); **ціннісний** (пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань; з розвитком совісті як внутрішньої етичної інстанції); **рефлексивний** (актуалізує здатність співвідносити свої дії, вчинки, результати діяльності з очікуваними реакціями значущих людей).

Розширення, урізноманітнення, окультурення й широке використання в освітньому процесі вказаних вище елементів досвіду визначають стратегію організації педагогічної діяльності в сучасних умовах. Опікуючись у процесі професійної підготовки педагогічних кадрів проблемою розвитку у студентської молоді особистого досвіду, варто брати до уваги його безпосередній зв'язок з **культурою**. В контексті сказаного особливої значущості набуває використання сучасних технологій освоєння особистістю дійсності, прийоми і способи отримання нею інформації про світ та саму себе. Адже саме у культурному контексті формуються її світоглядні установки, способи орієнтації у довікллі, смаки та життєві ідеали.

Під **індивідуальним досвідом** майбутнього фахівця дошкільної освіти розуміється *сукупність накопичених ним результатів пізнання, здобутих в особистій практиці завдяки власному досвіду здійснення певних операцій, дій, діяльності, а також засвоєним елементам об'єктивного досвіду людства, виробленої культури*. Індивідуальний досвід студента тією чи іншою мірою актуалізується в освітньому процесі, збагачуючи як його самостійну пошуково-дослідну практику, так і долучаючи до створеної людством системи цінностей, до матеріальних і духовних надбань суспільства. Важливим результатом набутого майбутнім фахівцем індивідуального досвіду і показником ефективності освітнього процесу у закладі вищої освіти є сформованість *адекватної картини світу* як життєвого орієнтиру.

У дослідженні обґрунтовується вплив індивідуального досвіду як важливого ресурсу особистості на її професіоналізацію. Професіоналізм кваліфікується як процес і результат реалізації індивідуального ресурсу молоді. Наголошується, що індивідуальні ресурси детермінують процес розвитку професіоналізму майбутніх фахівців.

Критеріями оцінки сформованості у майбутніх фахівців дошкільної освіти індивідуального досвіду слугували: продуктивність життя і діяльності, розвиток самосвідомості, мотивація, особистісні якості і властивості. В таблиці 1 схарактеризовано показники кожного з означених вище критеріїв.

Таблиця 1

Характеристика критеріїв і показників оцінки типу індивідуального досвіду майбутніх фахівців дошкільної сфери

№	Критерії	Показники
1	2	3
1.	Продуктивність життєдіяльності	Висока працездатність, уміння за мінімальних витрат досягати високих якісно-кількісних результатів; здатність свідомо планувати, уміло організовувати діяльність, долати перешкоди, досягати кінцевої мети оптимальними зусиллями у короткий термін; уміння надавати перевагу новим, складним, творчим завданням; прагнення реалізовувати свої потенційні можливості; застосовувати набуті знання та уміння у нових умовах життя, приймати відповідальні рішення, діяти компетентно, проявляти майстерність.

Продовження таблиці 1

1	2	3
2.	Розвиток свідомості та самосвідомості	Адекватна самооцінка, орієнтація у власних чеснотах та вадах; ціннісне ставлення до себе й інших людей; розвиток самоконтролю та саморегуляції поведінки і діяльності; сформованість почуття власної гідності; свідоме ставлення до вибору професії, педагогічна рефлексія, розвиток наукового світогляду, адекватної картини світу; усвідомлення свого місця в житті та його сенсу.
3.	Характер мотивації	Переважання духовних прагнень над матеріальними; баланс індивідуальних (самовиразитися, самоствердитися, самореалізуватися) та соціальних потреб (посісти певний статус у референтній групі, презентувати свої здібності, бути корисною людям, закладу освіти, державі; відчуття задоволеності життям, прагнення до самовдосконалення.
4.	Базові якості особистості	Самостійність, відповідальність, допитливість, організованість, оптимістичність, гідність, упевненість у собі, гідність, толерантність, справедливість, комунікабельність, креативність, совісність.

Базуючись на означених вище критеріях і показниках, розроблено авторську типологію індивідуального досвіду майбутніх фахівців дошкільної освіти, до складу якої віднесено чотири основні типи: *одухотворено-системний*, *персоналізований*, *продуктивно-технологічний* і *адаптивно-прагматичний*. У таблиці 2 деталізовано особливості розвитку свідомості і поведінки представників кожного типу.

Таблиця 2

Характеристика типів індивідуального досвіду майбутніх фахівців дошкільної освіти

ТИП ДОСВІДУ	ХАРАКТЕРИСТИКА
1	2
Одухотворено-системний	Вирізняється системним підходом до життя, до оцінок ситуацій, досягнень, вчинків, якостей. Прагне досконалості. Мислить масштабами Всесвіту, оперує поняттями "віра", "дух", "душа", "совість", "відданість", "планета", "екологія", "космос", "вічність" тощо. Усвідомлює себе як єдине ціле з усім суцям. Орієнтується у житті на найвищі цінності – істину, добро, красу, високе призначення людини, сенс життя. Прагне бути корисним людям, закладу вищої освіти, державі, людству загалом; реалізує наміри у конкретних діях. Надає перевагу творчій активності. Свідомо ставиться до життя та професійної діяльності, володіє педагогічною рефлексією. Прагне змінити світ на краще, має високий творчий потенціал, продукує оригінальні ідеї, створює духовні цінності. Вирізняється високою культурою. Задоволений життям. Відчуває потребу в пізнанні, самопізнанні, самовдосконаленні, пошуку істини, покращанні

Продовження таблиці 2

1	2
	<p>довкілля. Самостійний, здатний до самопокладання відповідальності, допитливий, організований, упевнений проте надміру унормований, оптимістичний, з почуттям власної гідності, толерантний, совісний, комунікабельний, креативний. Картина світу адекватна, збалансована, складна, динамічна. Домагання високі, самооцінка адекватна.</p> <p>Життєве гасло: "Я можу змінити світ і себе на краще!"</p>
<p>Персоналізований</p>	<p>Прагне реалізувати свій природний потенціал, актуалізувати набутий досвід, проявити себе у колі значущих людей, посісти високий статус у соціальній групі, самоствердитися в ній. Намагається за усяку ціну досягти успіху, певних стандартів якості, отримати схвалення авторитетних людей. Честолюбний, прагне популярності, намагається справити враження, бути в центрі уваги. Індивідуальні потреби поєднані з соціальними, проте здебільшого домінує прагнення домогтися особистих переваг. Отримує задоволення від визнання своєї особливості, неповторності. Домагання високі, самооцінка позитивна з тенденцією до завищення. Усвідомлює свої чесноти і вади. У спілкуванні вибірковий, домагається особливих ролей, прагне бути лідером. Посідає здебільшого активну конструктивну позицію. В ситуаціях конкуренції, конфлікту може поводитися деструктивно, надміру емоційно, не контролювати і не регулювати свою поведінку. Здебільшого самостійний, організований, відповідальний, упевнений (іноді самовпевнений), креативний, вибірково толерантний. Орієнтується переважно на задоволення індивідуальних потреб і інтересів. Задоволений життям частково. Картина світу адекватна, науково обумовлена, проте дещо трансформована.</p> <p>Життєве гасло: "Найважливіше – заявити про себе світу!"</p>
<p>Продуктивно-технологічний</p>	<p>Працездатність вельми висока. Виявляє інтерес до різних способів дій, технологій, нових матеріалів та інструментів, водночас нормативно спрямований. За мінімальних витрат часу і зусиль намагається досягти певних результатів діяльності. Практично умілий, вправний, проте часто діє механічно, без ризику, недостатньо старанно. Використовує інструментальний підхід в освоєнні світу, але рідко авторизує себе. Процес, технологія досягнення мети важливіші за власний розвиток. Зазвичай опікується не стільки досягненням високих стандартів якості й оригінальності продукту, скільки дотриманням необхідних вимог, інструкцій, звичних алгоритмів дій, кліше. Мотиви доведення розпочатого до кінця, отримання реального продукту праці й схвалення значущих людей важливіші за потребу самовираження. Самооцінка поміркована, іноді занижена. Організованість на початку діяльності вища за кінцеву. В ситуаціях невизнаності, зіткнення з новим, незрозумілим, складним зазвичай</p>

Продовження таблиці 2

1	2
	<p>втрачає упевненість, дратується, звертається за допомогою, може скопіювати зроблене іншими, вдається до хитрощів. Спрямованість активності нестабільна, коло спілкування ситуативне. Допитливість, відповідальність, толерантність проявляються час-від-часу, радше за зовнішньої стимуляції. Картина світу в цілому адекватна, проте схематизована, звужена.</p> <p>Життєве гасло: "Правила існують, щоб ми їх виконували!"</p>
<p>Адаптивно-прагматичний</p>	<p>Прагматичний, переважає споживацька активність, орієнтується передусім на буденні цілі і задачі, на задоволення, егоїстичних інтересів, досягнення матеріальної вигоди, сімейного благополуччя, фізичного здоров'я, фінансової спроможності, знаходження надійного місця роботи. Пізнавальна активність, організованість, професіоналізм розвинені недостатньо, мотивація досягнень знижена. Кругозір вузький, обмежений. Задовольняється посередніми результатами діяльності. Основний мотив поведінки – добре адаптуватися до необхідних вимог і умов життя, уникнути неуспіху, дотримуватися соціальних регламентів. Ставлення до світу недовірливе, коло спілкування вузьке, невизначене, часто перебуває наодинці. Прагнення самовиразитися розвинене слабо. Намагається залишитися у тіні, поводить себе здебільшого відсторонено, уникає конфліктів, складних завдань, невизначених ситуацій. Самооцінка й очікування занижені, залежні від оцінних суджень авторитетних людей. Радше функціонує, ніж проживає повноцінне життя. Своїм життям незадоволений. Звинувачує в усьому обставини та інших людей. Несамостійний, недостатньо організований і відповідальний, здебільшого байдужий до інтересів оточуючих. Картина світу спрощена, схематична, неадекватна.</p> <p>Життєве гасло: "Життя у широкому світі небезпечно! Життя у мушлі надійніше".</p>

Резюмуючи сказане, можна кваліфікувати представників духовно-системного типу як *духовно наповнених*, здатних виходити за межі власних інтересів; персоналізованих – як орієнтованих *на задоволення особистих потреб у соціумі*; продуктивно-технологічного – як налаштованих *на освоєння корисних для життєдіяльності технологій*; адаптивно-прагматичного типу – як *орієнтованих на безпечне функціонування у межах звичних приписів*. Отже, перші проявляють у своєму особистому і професійному житті інтерес до проблем *планетарного масштабу і життя у широкому макрокосмі*, другі – до *власного "Я"*, треті – *технологічних аспектів діяльності*, четверті – до *функціонування у закритому мікркосмі*.

Визначаючи психолого-педагогічні умови актуалізації та збагачення індивідуального досвіду майбутніх фахівців дошкільної освіти, кваліфікуємо його як *своєрідну призму*, крізь яку вони дивляться на світ, визначають своє місце в ньому. Власний досвід – це *внутрішня опора* для вибору молоддю стилю свого життя, системи цінностей, домінуючої мотивації. В контексті сказаного в процесі підготовки педагогічних кадрів слід акцентувати увагу на трьох таких першорядних питаннях: формуванні у майбутніх фахівців життєдайного ставлення до світу в цілому;

навчанню умінню визначати своє місце і призначення в ньому; залученні до пізнання та прогресивного перетворення світу та власного індивідуального досвіду.

З метою реалізації вказаної вище стратегії у процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя упроваджуються такі психолого-педагогічні умови:

1. *Розширюються знання молоді за рахунок збільшення інформації планетарного масштабу, посилено духовну складову у викладанні дисциплін гуманітарного і художнього циклів.*

2. *Зміст освіти наближується до сучасних реалій, у студентів формується адекватна картина світу та Я-концепція, заохочується і підтримується вироблення індивідуальної стратегії життєтворчості.*

3. *Створюються креативно насичене середовище, проблемні ситуації, завдяки чому студенти вправляються в умінні розв'язувати складні завдання оригінальними способами й уникати стереотипів.*

4. *Забезпечується баланс між розкриттям базової освітньої інформації та розвитком у молоді відкритості новому.*

5. *Плекається свідоме ставлення студентів до життя та професійної діяльності, окультурюються їхні потреби, розвивається рефлексія, актуалізується усвідомлення доцільності змін індивідуального досвіду.*

Кожна з означених вище умов важлива сама по собі, проте викладачі кафедри дошкільної освіти намагаються упроваджувати їх комплексно, пов'язувати кожну з усіма іншими, забезпечувати багатовимірний вплив на свідомість і поведінку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Висновки. У дослідженні встановлено, що індивідуальний досвід майбутнього фахівця дошкільної освіти у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя кваліфікується як особистісний інтеграл і важливий ресурс, реалізація якого сприяє повноцінному професійному становленню молоді. Важливим показником актуалізації та збагачення індивідуального досвіду студентської молоді, його ефективної інтеграції у суспільно-історичний досвід виступає цілісна й адекватна картина світу. Розробка авторської типології індивідуального досвіду студентської молоді уможливило визначення комплексу психолого-педагогічних умов оптимізації освітнього процесу, спрямованого на розвиток у неї індивідуальної свідомості та компетентної поведінки. До них віднесено зокрема: посилення духовної складової змісту дисциплін гуманітарного циклу, формування адекватної картини світу та Я-концепції, створення у закладі вищої освіти креативного середовища, забезпечення балансу базової освітньої інформації з розвитком відкритості новому, плекання у студентів свідомого ставлення до життя та обраної професії, сприяння розумінню доцільності оновлення індивідуального досвіду.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 229 с.
2. Богданова Р. У. Теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования: дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 2000.
3. Дружиллов С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография. Воронеж: Научная книга, 2010. 260 с.
4. Закревский В. Э. Индивидуальный опыт – междисциплинарный подход. *Время культуры и опыт личности*. 10–11 август, 1995. Одеса: Одеський облвиконком, 1995. С. 94–96.
5. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: дисс. ... докт. пед. наук, 2000. 382 с.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1979. 608 с.
7. Кремень В. Г. Якісна освіта: нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України: у 2 т.* Київ: Педагогічна думка, 2007. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. С. 3–24.
8. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков: Бизнес-Информ, 1998. 492 с.
9. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 1–19.

10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.
11. Христофоров С. В. Дефиниция опыта в педагогике: сущностные характеристики. *Известия РГПУ имени А. И. Герцена. Серия "Педагогика"*. 2006. С. 46–53.
12. Швалб Ю. М. Життєвий досвід як проблема психології свідомості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія "Психологія"*. 2010. № 913. Вип. 44. С. 178–181.
13. Шереметьева О. В. Преобразование субъектного опыта студентов как методическая задача подготовки будущих учителей начальных классов. *Известия РГПУ имени А. И. Герцена. Серия "Педагогика, Психология"*. 2008. С. 329–337.
14. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 64–76.

References

1. Abulkhanova-Slavskaja, K. A. (1991). *Stratehiya zhyzny* [Life strategy]. Moskva: Mysl [in Russian].
2. Bohdanova, R. U. (2000). Teoretyko-pedahohycheskye osnovy razvytyia tvorcheskoi yndyvudualnosti subektov obrazovaniya [Theoretical and pedagogical foundations for the development of the creative individuality of educational subjects]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].
3. Druzhylov, S. A. (2010). *Yndyvudualnyi resurs cheloveka kak osnova stanovleniya professyonalizma* [Individual human resource as the basis for the formation of professionalism]. Voronezh: Nauchnaia knyha [in Russian].
4. Zakrevskiy, V. E. (1995). Yndyvudualnyi opyt – mezhdystryplynarnyi podkhod [Individual experience is an interdisciplinary approach]. *Vremia kultury y opyt lychnosti – Culture time and personality experience*. Odesa: Odeskyi oblyvkonkom [in Ukrainian].
5. Ysmahylova, F. S. (2000). Professyonalnyi opyt spetsyalystov y upravlenye ym v usloviakh formirovaniya rynochnoi ekonomyky [Professional experience of specialists and their management in the conditions of the formation of a market economy]. *Extended abstract of Doctor's thesis* [in Russian].
6. Kostiuk, H. S. (1979). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhologichnyi rozvytok osobystosti* [Primary-voluntary process and psychological development of a specialty]. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
7. Kremen, V. H. (2007). Yakisna osvita: novi vymohy chasu [Yakisna svita: new to the hour]. *Pedahohichna i psykhologichna nauky v Ukraini – Pedagogical and psychological sciences in Ukraine*. Kyiv: Pedahohichna dumka. (Vols. 1–3; Vol. 1) [in Ukrainian].
8. Laktyonov, A. N. (1998). *Koordynaty yndyvudualnogo opyta* [Individual Experience Coordinates]. Kharkov: Byznes-Ynform [in Ukrainian].
9. Osnyskiy, A. K. (1996). Problemy yssledovaniya subektnoi aktyvnosti [Problems in the study of subjective activity]. *Voprosy psykhologyy – Psychology issues*. 1. 1–19 [in Russian].
10. Serykov, V. V. (1999). *Obrazovanye y lychnost. Teoriya y praktyka proiektyrovaniya pedahohycheskykh system* [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. Moskva: Lohos [in Russian].
11. Khrystoforov, S. V. (2006). Definytsiya opyta v pedahohyke: sushchnostnye kharakterystyky [Definition of experience in pedagogy: essential characteristics]. *Yzvestiya RHPU ymeny A. Y. Hertseny – Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen* [in Russian].
12. Shvalb, Yu. M. (2010). Zhyttieviy dosvid yak problema psykhologii svidomosti [Life is a problem of psychology of svidomosti]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina – Visnik of Kharkiv National University of the Name of V. N. Karazin*. 44. 178–181 [in Ukrainian].
13. Sheremeteva, O. V. (2008). Preobrazovanye subektnogo opyta studentov kak metodicheskaia zadacha podgotovky budushchykh uchyteli nachalnykh klassov [Transformation of the subjective experience of students as a methodological task of training future primary school teachers.]. *Yzvestiya RHPU ymeny A. Y. Hertseny – Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen* [in Russian].
14. Yakymanskaia, Y. S. (1994). Trebovaniya k uchebnym prohrammam, oryentirovannym na lychnostnoe razvytye shkolnykov [Requirements for curricula focused on the personal development of schoolchildren]. *Voprosy psykhologyy – Psychology issues*. 2. 64–76 [in Russian].

Kononko E.

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Preschool Education of the Nizhyn State University named after Nikolai Gogol

INDIVIDUAL EXPERIENCE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS: ESSENCE, ACTUALIZATION AND CONDITIONS FOR DEVELOPMENT

The article substantiates the essence of the concept of "individual experience" as a personal integral, which includes knowledge, skills, abilities, habits, value system. It is stated that the indicators of the formation of individual experience of the future specialist of preschool education and effective organization of the educational process at the university is a holistic adequate scientific picture of the world as a system of ideas about general principles and laws of the universe and its place in it. Experience qualifies as a derivative of a person's life, and the main achievement is his creative activity. The author's typology of individual experience of the future teacher is presented, which includes the main four types: spiritual-systemic, personalized, productive-technological and adaptive-pragmatic. Criteria for the division into types of individual experience were: productivity of life and activity, development of self-awareness, the nature of motivation, basic personality traits. It is established that the representatives of the spiritual-systemic type are creative in solving problems of planetary scale; personalized – aimed at meeting their individual and social needs; productive – technological – seek to master technologies that ensure productivity; adaptive-pragmatic – try to function safely within the usual prescriptions in a narrow living space. These types of individual experience determine the meaning of life, ominent values, lifestyle and lifestyle. Important tasks of professional training of future teachers in higher education are the actualization in the educational process of each student's own experience, awareness of their features, understanding the need to update their own experience, take into account the realities of life, recognize the priority of spiritual development. The psychological and pedagogical conditions for optimizing the educational process include: expanding the knowledge of student youth by increasing information on a planetary scale, strengthening the spiritual component in the teaching of humanities and art cycles; bringing the content of education closer to modern realities, forming an adequate picture of the world and self-concept; creating a creatively saturated environment, avoiding stereotypes; ensuring the balance of basic educational information and the development of openness to the new; fostering a conscious attitude to life, cultivating needs, developing reflection, promoting awareness of the feasibility of changes in individual experience.

Key words: experience, world picture, typology of individual experience, conditions of development of individual experience of future teacher.

УДК 373.29

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-3-20-26

Пісоцький О. П.кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя**Калюжна А. М.**

студентка 2 курсу (магістерського) рівня факультету психології та соціальної роботи

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ ШОСТОГО-СЬОМОГО РОКУ ЖИТТЯ

У статті теоретично обґрунтовано проблему підготовки дитини до школи. Здійснено детальний аналіз феномену готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі та його структурних компонентів: мотиваційного, вольового, особистісного, інтелектуального. Визначено сутність феномену та проаналізовано зміст інтелектуальної готовності дитини до школи у контексті загальної проблеми підготовки до шкільного навчання дітей шостого-сьомого року життя. Охарактеризовано зміст поняття "інтелектуальна готовність до школи" як особистісне утворення у структурі особистості дошкільника. Визначено напрями та завдання розвитку інтелектуальної готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі під час перебування у закладі дошкільної освіти.

З наукового боку детально охарактеризовано основні наукові підходи до вивчення проблеми формування готовності. Згідно практичного боку розв'язання проблеми: уточнено вимоги до інтелектуального рівня розвитку дітей напередодні їх вступу до школи; встановлено необхідність застосування гри у процесі формування інтелектуальної готовності; важливість дотримання принципу наступності та перспективності. Уточнено й описано критерії та показники інтелектуальної готовності старшого дошкільника до навчання, у відповідності до задекларованих у Базовому компоненті дошкільної освіти та чинних програмах розвитку дітей.

Зроблено висновок, що зміст готовності до школи полягає в набутті дитиною системи знань і уявлень про навколишній світ, умінь та навичок взаємодії з однолітками та дорослими. Інтелектуальна готовність виявляється у сформованості світогляду малюка, у його обізнаності з явищами й об'єктами навколишньої дійсності, у розвиненості пізнавальної сфери, у вдосконаленні розумових дій старшого дошкільника.

Ключові слова: інтелектуальна готовність дітей до школи, старші дошкільники, підготовка до школи.

Постановка проблеми. Проблема формування інтелектуальної готовності дітей шостого-сьомого року життя є надзвичайно актуальною з огляду на необхідність пошуку оптимальних шляхів підготовки дошкільників до навчання у школі. Актуальність зазначеної проблематики обумовлюється й виявленням розбіжностей у поглядах науковців на проблему в цілому та основних складових шкільної зрілості старшого дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розв'язання проблеми підготовки дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі у контексті вікової періодизації в різний час зробили такі науковці, як Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Проскура та ін. Вивченням даного питання у руслі взаємодії у спілкуванні займалася дослідниця О. Кравцова та ін. Питання формування передумов учбової діяльності відображено в наукових доробках таких вчених, як Н. Дорова, О. Проскура, О. Усова, С. Якобсон та ін.

Метою даної статті є обґрунтування теоретичних аспектів проблеми формування інтелектуальної готовності до школи дітей шостого-сьомого років життя.

Виклад основного матеріалу. "Готовність до навчання" – це комплексне поняття, що вказує на фізіологічний, психологічний та соціальний рівні розвитку старшого дошкільника. Даний феномен вказує на рівень індивідуального розвитку дитини напередодні її вступу до школи. З огляду на це, останнім часом особливої актуальності набуває проблема інтелектуальної підготовки дитини до навчання у школі.

Підготовку дитини до школи визначають як процес цілеспрямованого виховного впливу на формування інтелектуального, соціального та морального досвіду дитини, а також становлення її особистості в цілому. Дослідник Б. Андрієвський трактує дане поняття як систему навчальних та виховних заходів, що спрямовані на підвищення загального рівня розвитку дитини та сприяють формуванню низки вмій та навичок, які забезпечать дитині успішність у подальшій учбовій діяльності. Окрім цього, науковець відмічає необхідність постійної всебічної підготовки дітей упродовж усього періоду дошкільного дитинства, в усіх вікових групах, акцентуючи увагу на її значущості для дітей шостого-сьомого року життя [2, с. 7].

Варто зазначити, що питання попередньої підготовки дитини до навчання у школі задекларована і у Базовому компоненті дошкільної освіти. Так, у змісті даного державного стандарту визначені основні напрямки розвитку особистості майбутнього школяра на етапі дошкільного дитинства та перелік вимог, що стосуються рівня його освіченості напередодні вступу до школи [1, с. 3]. У документі висвітлено зміст кожної освітньої лінії, показники розвитку старшого дошкільника, його вікові можливості, освітні завдання та напрямки роботи.

На думку Т. Поніманської, здійснення цілеспрямованої підготовки старшого дошкільника до навчання у школі є неможливим без дотримання принципів наступності та перспективності. Даний принцип забезпечує неперервний процес навчання та виховання двох суміжних ланок освіти: дошкільної та початкової. Тобто початкова школа має перехопити та інтегрувати усвідомлений досвід дитини, що стосується розуміння нею явищ світу, предметів, значень слів та ін. Вагоме значення має й практичний досвід спілкування дитини з однолітками та дорослими, вміння вибудовувати з ними стосунки, взаємодіяти у ході спільної діяльності. Окремо слід наголосити, що за таких умов дитина зможе досить швидко адаптуватися у новому закладі освіти, та ефективно використати свій набутий досвід для подальшої учбової діяльності [9, с. 425–427].

Окремо слід наголосити, що освітньо-виховна діяльність вихователів ЗДО має бути спрямована на підвищення загального рівня знань майбутнього першокласника, виховання низки особистісних властивостей, індивідуальних пізнавальних можливостей, засвоєння системи знань про навколишній світ.

Неможливо оминати увагою й той факт, що якісна, всебічна підготовка дитини до навчання у школі полягає в налагодженні партнерської взаємодії вихователів ЗДО, батьків майбутніх першокласників та вчителів початкової ланки. Найвагоміше значення при цьому має забезпечення процесу підготовки за такими аспектами: анатомо-фізіологічний, педагогічно-організаційний та психолого-педагогічний. Йдеться й про розвиток креативності, ініціативності, формування інтересу до пізнання навколишньої дійсності, вміння взаємодіяти з оточуючими. В. Котирло акцентує увагу на питанні вольового розвитку дітей у процесі підготовки до навчання. Основоволожними, на думку дослідниці, є вміння дітей долати труднощі та перешкоди, що зустрічаються на шляху, здатність адекватно реагувати на невдачі й негативні впливи з боку своїх однолітків та старших дітей [5, с. 72].

Схожу думку висловив і відомий науковець у галузі дошкільного виховання О. Запорожець. Дослідник зазначає, що зміст підготовки до шкільного навчання значною мірою залежить від вимог, які перед дитиною ставить заклад дошкільної освіти слід зазначити, що особливе значення при цьому має розвиток морально-вольових якостей особистості майбутнього школяра. При цьому слід визнати, що за відсутності чітко визначеної системи роботи з зазначеного питання може виникнути ціла низка проблем, пов'язаних з дисципліною дітей, нерозумінням вимог вчителя, що негативно вплине на їх подальшу учбову діяльність [6, с. 30–31].

Одним із найвагоміших чинників розвитку готовності до школи є сформованість "внутрішньої позиції школяра" (за визначенням Л. Божович). Дане особистісне утворення належить до ряду суб'єктивних властивостей особистості і виражається в

поєднанні фізичних та психологічних властивостей дитини шостого-сьомого року життя, що сприяє легкій адаптації до навчання [8, с. 291]. Внутрішня позиція школяра виражається в сформованості позитивного ставлення дитини до навчання у школі, готовності до виконання вимог та завдань педагога. Йдеться про так звану шкільну зрілість, що визначається біологічними, психологічними та соціальними критеріями. Тобто це означає, що дитина у психологічному плані перейшла на виключно новий етап та приймає нову соціальну роль – молодший школяр.

Зазвичай у науково-педагогічній науці виділяють одразу декілька різних підходів до вивчення проблеми формування готовності до школи. Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський та ін. розглядають вікову періодизацію як основний чинник розвитку дитини, який до того ж враховує новоутворення психічного розвитку дитини. Другий підхід, яскравим представником якого є О. Кравцов, розглядає спілкування та взаємодію дитини і дорослого як необхідний вид діяльності, у ході якого відбувається поступове входження дитини у соціум. Третій підхід, прихильниками якого є Н. Доронова, О. Проскура, О. Усова та ін., передбачає формування у дитини передумов учіння.

Слід зазначити, що термін "готовність до навчання" є збірним поняттям, що визначається як певна соціально-психологічна зрілість дошкільника до навчання у школі. Даний феномен охоплює цілу низку складових, зокрема: мотиваційну, особистісну, вольову та інтелектуальну. Такої думки дотримується Г. Айдашева. Розглядаючи поняття готовності до навчання, авторка наголошує на комплексності цього утворення [1, с. 34].

Під мотиваційною готовністю розуміють позитивне ставлення дитини до школи та навчання загалом. Дитина шостого-сьомого року життя прагне отримати новий статус, усвідомлює навчання як відповідальну справу. Саме тому вихователю та батькам необхідно спрямувати свої зусилля на формування у дитини правильного уявлення про школу.

Особистісна готовність передбачає досягнення емоційної та вольової сфер дошкільника. Дана складова готовності включає в себе узагальнення переживань, що виявляється у втраті дитиною безпосередності у спілкуванні. Також майбутній школяр більш узагальнено сприймає дійсність, з'являється довольність поведінки, відбувається формування внутрішньої позиції учня.

Вольовий компонент готовності передбачає саморегуляцію поведінки, вияв вольових зусиль щодо досягнення мети. Дитина може самостійно ставити ціль діяльності, прогнозувати результати учіння, формувати у себе самостійність і спрямованість на досягнення мети учіння. Проте успішність дитини у початковій школі визначає саме розумова готовність.

З огляду на все вищезазначене слід більш детально розкрити поняття "інтелектуальна готовність". Так, О. Проскура серед структурних елементів психологічної готовності також виділяє мотиваційну, розумову та вольову складові. Окрім того науковець наголошує на важливості готовності дитини до безпосередніх контактів з майбутніми однокласниками та вчителями, що допоможе швидше адаптуватися до нових умов навчання та виховання. Проте більш значущим, на думку науковця, є формування інтелектуального компонента [12, с. 91–92].

За даними Т. Поніманської та І. Дичківської розумова готовність дитини до школи характеризується рівнем її інтелектуальних та пізнавальних можливостей. При цьому особливу увагу науковці звертають на сформованість ряду вмінь та навичок, що дозволять дитині шостого-сьомого року життя засвоювати знання в стінах школи. Разом з тим серед основних компонентів інтелектуальної готовності вони визначають: загальну обізнаність дитини щодо об'єктів навколишньої дійсності, тобто знання і переконання дитини, рівень розвитку досвіду здійснення учбової діяльності, здатність до виконання розумових операцій та дій [10, с. 233]. До того ж інтелектуальну готовність визначають як набутий дитиною інтелектуальний досвід виконання низки пізнавальних операцій та дій, систему знань, переконань та уявлень дитини про навколишній світ.

До основних складових інтелектуальної готовності дитини до школи відносять: загальну обізнаність дитини про предмети, об'єкти, явища навколишньої дійсності й елементи світогляду; сформованість пізнавальної сфери дошкільника, що

характеризується рівнем розвитку когнітивних процесів; наявність задатків щодо формування навчальних вмінь і навичок.

Інтелектуальна готовність дітей шостого-сьомого року життя є одним з найголовніших компонентів загальної готовності, що забезпечує психічний та особистісний розвиток особистості старшого дошкільника. Разом з тим інтелектуальна готовність визначається рівнем набутого розумового досвіду та полягає в інтелектуальних операціях, уміннях та діях, що сприятимуть процесу засвоєння нових знань. Тобто високий рівень інтелектуальної готовності старшого дошкільника дозволить досягти успіхів у навчанні.

В умовах сьогодення не втрачають актуальності думки ряду науковців щодо домінуючої ролі гри у процесі підготовки дитини до школи. Адже загальновідомо, що гра є провідною діяльністю для дітей старшого дошкільного віку. Гра – це вид діяльності, що впливає на розвиток інтелектуальних, емоційних і вольових рис майбутнього школяра, зумовлює якісні зміни в його психіці. Практики у сфері дошкільної освіти засвідчують значний потенціал ігрової діяльності щодо формування у дітей позитивного ставлення до школи, розвивається здатність до колективної діяльності.

Аналіз досліджень педагогів-практиків засвідчує, що одним з найефективніших засобів формування інтелектуальної готовності є саме дидактична гра. Застосування дидактичних ігор в освітньому процесі розвиває абстрактне мислення дитини, дозволяє систематизувати новий досвід, сприяє більш якісному засвоєнню знань. У ході дидактичних ігор діти набувають необхідних способів пізнавальної діяльності, адже структура даного виду ігор подібна до навчальної діяльності [13, с. 10]. Використання дидактичних ігор на заняттях робить процес навчання більш цікавим, динамічним та полегшує засвоєння нового матеріалу. Дидактична гра формує у дитини потребу в здобутті знань, удосконалює пізнавальні вміння та навички дитини, посилює інтерес дитини до навчання.

Дослідник Л. Венгер розглядає інтелектуальну складову готовності до школи у контексті пізнавальних здібностей дитини. Автор зазначає, що основною ознакою даного феномену є опосередкованість пізнання, що визначається можливостями свідомого пошуку та засвоєння знань на основі сенсорних образів. На думку автора, саме у період дошкільного дитинства виникають подібні складні операції. Як наслідок діти можуть здійснювати моделювання своїх дій та прогнозувати бажаний результат [4, с. 44].

Інтелектуальна готовність передбачає достатній рівень оволодіння знаннями про навколишню дійсність, способами мисленнєвої діяльності, вміннями міркування та побудови елементарних розумових висновків. Варто зазначити, що у процесі розумового розвитку зростає рівень пізнавальної активності дітей, відбувається розвиток вищих форм наочно-образного мислення. Так, у базовій програмі розвитку дітей дошкільного віку "Я у Світі" визначено основні критерії аналізу інтелектуального компонента готовності дитини шостого-сьомого року життя: сприймання, сенсорне вдосконалення мовлення та абстрактні процеси. Автори програми наголошують, що в дитини мають бути сформовані на достатньому рівні просторові відношення і разом з цим відмічають, що сприймання дітьми часу є досить обмеженим. Також у програмі розвитку зазначається низка показників інтелектуального розвитку старшого дошкільника. Зокрема у дитини шостого-сьомого року життя на достатньому рівні сформована дитяча картина світу та елементарний образ-Я [11, с. 419]. Дошкільник використовує узагальнення і як наслідок може вказувати на суттєві ознаки предметів та явищ. При цьому майбутній школяр використовує логічні операції, вирізняється правильною вимовою звуків рідної мови, вміє будувати різні типи речень та самостійно складає прості за змістом оповідання, послуговується мовленням як виразним засобом спілкування. Напередодні вступу до школи старший дошкільник вирізняється сформованістю всіх органів чуттів, знанням способів обстеження та вмінням виділяти основні частини предметів.

С. Лебедева звертала увагу дослідників на зв'язок між пам'яттю та мисленням, що розглядаються як вищі функції свідомості. Загалом вони забезпечують різні аспекти розумових операцій, сприяють узагальненню та систематизації досвіду, запам'ятовуванню предметів та нової інформації. Окрім цього, дослідниця наголосувала на становленні так званої символічної функції у період дошкільного

дитинства. Йдеться про оперування різними знаками та символами. При цьому авторка зазначає, що дана функція сприяє кращому запам'ятовуванню та засвоєнню знань з метою їх подальшого використання [7, с. 22].

Пізнавальна діяльність дитини шостого-сьомого років життя набуває більш складних форм. Це пояснюється тим, що сприймання стає цілеспрямованим більш точним та узагальненим. Разом з тим у старшого дошкільника удосконалюється фонематичний слух; виникають перші спроби їх систематизації; відбувається процес формування внутрішньої мови та образної пам'яті. Варто зазначити, що діти активно вчать керувати власними психічними процесами; з'являються пізнавальні інтереси; удосконалюються можливості мнемічних процесів; пізнавальна діяльність дітей стає більш усвідомленою.

Напередодні вступу до школи інтелектуальний компонент готовності до навчання визначається набутим елементарним досвідом. У свою чергу це дозволяє дитині узагальнювати предмети та явища навколишньої дійсності, формує систему уявлень про людей. При цьому зазначений феномен характеризується сформованістю у дітей уміння концентрувати увагу; усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки тих чи інших явищ або процесів.

Діти старшого дошкільного віку за визначенням дослідників мають володіти слуховим диференційованим сприйманням, орієнтуватися на зразок дорослого, розрізняти звуки мовлення, диференціювати числа та здійснювати елементарні математичні дії. Окрім того, майбутні першокласники здатні до логічного запам'ятовування та відтворення інформації; володіють основами елементарних початкових знань.

Тобто, виходячи з усього вищезазначеного, можна зробити висновок, що інтелектуальна складова готовності до навчання у школі визначається загальною когнітивною компетентністю, що передбачає вміння дитини знаходити спільні та відмінні ознаки, зіставляти групи предметів за суттєвими ознаками, розрізняти форму, колір, величину та формулювати узагальнений висновок після здійсненої розумової діяльності.

Як бачимо, основою інтелектуальної готовності є розумовий розвиток дитини, що відбувається одразу у декількох напрямках. Основоположними серед них є: розвиток перцептивних та мислительних дій; розвиток мови; ознайомлення із навколишнім середовищем; розвиток довільності психічних процесів; розвиток елементарних математичних уявлень та засвоєння компонентів учіння. Відтак феномен інтелектуальної готовності розглядають як загальну когнітивну компетентність, що виявляється в можливостях дитини шостого-сьомого року життя розрізняти форми, колір, величину, знаходити спільні та відмінні ознаки, порівнювати різні групи предметів, формулювати узагальнений висновок розумової діяльності.

Висновки. Інтелектуальна готовність дошкільника передбачає набуття системи знань і уявлень про навколишній світ, формування вмінь і навичок взаємодії з однолітками й дорослими, розкриття інтелектуального потенціалу особистості.

Інтелектуальна готовність проявляється у когнітивній компетентності дитини 6–7 років і передбачає сформованість світогляду дошкільника, його обізнаність з явищами й об'єктами навколишнього світу. Це особистісне утворення підкреслює розвиненість пізнавальної сфери, передбачає вдосконалення розумових дій і операцій у структурі пізнавальної діяльності дитини напередодні вступу до школи.

Література

1. Айдашева Г., Пичугина Н., Ассаулова С. Дошкольная педагогика: конспект лекций. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 384 с.
2. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць. Херсон: РІПО, 2010. С. 6–9.
3. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4–19.
4. Венгер Л. А. Овладение опосредованным решением познавательных задач и развитие когнитивных операций ребенка. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 39–45.
5. Завтра в школу / под ред. В. К. Котырло. Київ: Радянська школа, 1977. С. 68–96.
6. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки детей к школе. *Дошкольное воспитание*. 1977. № 10. С. 45–49.
7. Лебедева С. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе схематизации. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 20–27.

8. Лисенко Н. В., Киста Н. Р. Педагогіка українського дошкілля: навч. посібн.: у 3 ч. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2010. Ч. 2. 360 с.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Академвидав, 2013. 464 с.
10. Поніманська Т. І., Дичківська І. М. Дошкільна педагогіка. Практикум: навч. посібн. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2004. 352 с.
11. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі": у 2 ч. / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ, 2014. Ч. 2. Старший дошкільний вік. 452 с.
12. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера. Киев: Радянська школа, 1985. 127 с.
13. Рудакова Т. Дидактична гра – засіб активізації пізнавальної активності учнів. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 16. С. 7–13.

Reference

1. Aidasheva, H., Pychuhyna, N. & Assaulova, S. (2004). *Doshkolnaia pedahohyka* [Preschool pedagogy]. Rostov-na-Donu: Fenyks [in Russian].
2. Andriievskiy, B. M. (2010). Problemy hotovnosti shestyrichnykh ditei do navchannia v shkoli [Problems of readiness of six-year-old children for school]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical almanac*. Kherson: RIPO [in Ukrainian].
3. Bazoviy komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education] (2012). *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*. 7. 4–19 [in Ukrainian].
4. Venher, L. A. (1983). Ovladenye oposredovannym reshenyem poznavatelnykh zadach y razvytye kohnytyvnykh operatsyi rebenka [Mastering the indirect solution of cognitive problems and the development of cognitive operations of the child]. *Voprosy psikhologiy – Questions of psychology*. 2. 39–45 [in Russian].
5. Kotyrlu, V. K. (Eds.). (1977). *Zavtra v shkolu* [Tomorrow to school]. Kyiv: Radianska shkola, 1977 [in Ukrainian].
6. Zaporozhets, A. V. (1977). Pedahohycheskye y psikhohycheskye problemy vsestonnogo razvytyia y podhotovky detei k shkole [Pedagogical and psychological problems of comprehensive development and preparation of children for school]. *Doshkolnoe vospytanye – Preschool education*. 10. 45–49 [in Ukrainian].
7. Lebedeva, S. (1997). Razvytye poznavatelnoi deiatelnosti doshkolnykov na osnove skhematyzatsyy [Development of cognitive activity of preschoolers on the basis of schematization]. *Voprosy psikhologiy – Questions of psychology*. 5. 20–27 [in Russian].
8. Lysenko, N. V. & Kysta, N. R. (2010). *Pedahohika ukrainskoho doshkillia* [Pedagogy of Ukrainian preschool]. Kyiv: Vydavnychiy Dim "Slovo". 2. 360 [in Ukrainian].
9. Ponimanska, T. I. (2013). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
10. Ponimanska, T. I. & Dychkivska, I. M. (2004). *Doshkilna pedahohika. Praktykum* [Preschool pedagogy. Workshop]. Kyiv: Vydavnychiy Dim "Slovo" [in Ukrainian].
11. Kononko, O. L. (2014). *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnogo viku "Ja u Sviti"* [Preschool Child Development Program "I am in the World"]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Proskura, E. V. (1985). *Razvytye poznavatelnykh sposobnostei doshkolnykov* [Development of cognitive abilities of preschoolers]. L. A. Venhera (Ed.). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
13. Rudakova, T. (2005). Dydaktychna hra – zasib aktyvizatsii piznavalnoi aktyvnosti uchniv. *Pochatкове navchannia ta vykhovannia*. 16. 7–13 [in Ukrainian].

Pisotskiy A.

Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor
of Department of Preschool Education of Nizhyn Mykola Gogol State University

Kaliuzhna A.

Master student of Preschool Education of Nizhyn Mykola Gogol State University

THE PROBLEM OF FORMING INTELLECTUAL READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN IN THE SIXTH OR SEVENTH YEAR OF LIFE

The article theoretically substantiates the problem of preparing a child to school. You can also find a detailed analysis of the phenomenon of readiness of older preschool

children to study at school and its structural components such as motivational, volitional, personal and intellectual. The essence of the phenomenon is determined and the content of a child's intellectual readiness to school is analyzed in the context of the general problem of preparing to school education for children of the sixth or seventh year of life. The article describes the content of the concept of intellectual readiness to school as a personal formation in the structure of a preschool child's personality. The directions and tasks of developing the intellectual readiness of preschool children to study at school during the period of their staying in a preschool education institution are determined.

From the scientific side, the main scientific approaches to studying the problem of readiness formation are described in detail. According to the practical side of solving the problem: the requirements for the intellectual level of development of children on the eve of their admission to school are clarified; the need to apply the game in the process of forming intellectual readiness is established; the importance of observing the principle of continuity and prospects. The criteria and indicators of intellectual readiness of a senior preschool child for learning are clarified and described, in accordance with the criteria that are declared in the Basic component of preschool education and in the current programs of child's development.

It is concluded that the content of school readiness consists in the child's acquisition of a system of knowledge and ideas about the world around him, skills and abilities of interaction with peers and adults. Intellectual readiness is manifested in the formation of the child's worldview, in his awareness of the phenomena and objects of the surrounding reality, in the development of the cognitive sphere, in improving the mental actions of a senior preschool child.

Key words: intellectual readiness of children to school, senior preschool children preparation for school.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-27-36

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури,
методики її навчання та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ЛІТЕРАТУРНЕ НАВЧАННЯ В "ЗОНІ НАЙБЛИЖЧОГО РОЗВИТКУ"

Статтю присвячено проблемі організації первинної навчальної діяльності школярів на уроках української літератури. Використавши психолого-педагогічне поняття Л. Виготського "зона найближчого розвитку", автор зупиняє свою увагу на важливому освітньому моменті, коли школярі з допомогою вчителя вперше опановують певні види опрацювання літературного матеріалу. Опіраючись на розроблені в методиці навчання літератури шляхи аналізу художнього твору та вивчення історико-літературних джерел, він розкриває операційні механізми, які наявні в межах кожного шляху аналізу і які мають бути опановані протягом навчання в середній школі. У такий спосіб відбувається спроба вибудувати гранично малі освітні цілі (мікрозавдання), досягнення яких сприяє формуванню всієї системи літературно-дослідницьких знань та умінь школярів. Це дозволяє узгодити проблему "найближчого розвитку" учнів з цілим рядом інших, що виникають у межах здобуття школярами літературної освіти, зокрема системності та послідовності навчального процесу, його цілеспрямованості, точності у визначенні дидактичних завдань, психологічної зумовленості. За версією автора, під час планування вивчення літератури повинно відбуватися окреслення масштабних навчальних завдань, після чого їх максимальна деталізація. Аналогічний підхід треба застосовувати й до вироблення алгоритму навчального процесу, який слід розглядати як значну систему логічно вмотивованих послідовних кроків.

Крім того, автор статті розкриває поведінкову стратегію вчителя та учнів у цей час, підкреслюючи роль керівних настанов словесника, демонстрації ним дослідницьких дій, наслідувальності та повторюваності з боку учнів. Він наголошує: навчальний успіх значною мірою залежить від того, наскільки ефективною буде робота в момент перебування учнів у "зоні найближчого розвитку", що дозволить сформуванню первинні знання та уміння, а пізніше перевести їх в "актуальний розвиток", тобто закріпити на рівні постійних психологічних здобутків. Під цим кутом розглядаються особливості проведення як окремих навчальних ситуацій, так і організації уроків, їх навчальних етапів.

Ключові слова: "зона найближчого розвитку", "актуальний розвиток", шляхи аналізу літературного матеріалу, навчальні настанови, демонстрація, наслідування, спостереження, навчальна ситуація.

Актуальність. На сучасному етапі здійснення шкільної освіти існує потреба деталізації навчального процесу, виходячи з поступовості набуття учнями літературних знань та умінь. Для цього необхідне педагогічне мислення на рівні гранично малих дидактичних цілей та механізмів їх досягнення. Тільки в такий спосіб можна вирішувати проблеми системності та наступності навчального процесу, побудови його алгоритмічної структури. Точна констатація всіх первинних здобутків школярів відкриває шлях до усвідомлення літературної освіти як цілісності. У цьому питанні важливу роль може зіграти поняття "зона найближчого розвитку".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове осмислення означеної проблеми в методиці навчання літератури напряду не ставилося. Окрему згадку про неї здійснив О. Башманівський [1]. Проте опосередковано її обговорення все ж ведеться, адже, створюючи продуктивні моделі вивчення художніх творів та історико-літературних джерел, методисти (А. Вітченко, Н. Головченко, А. Градовський, Т. Дятленко, С. Жила, О. Мхитарян, Л. Нежива, Н. Романишина, А. Ситченко та ін.) обов'язково намагаються деталізувати навчальний процес, окреслити його мікрорівень, адже досягнення масштабних дидактичних завдань включає в себе формування тих можливостей школярів, які перебувають в "зонах найближчого розвитку".

Формулювання цілей статті. Мета статті – узгодити питання "найближчого розвитку" учнів із цілою низкою інших проблем, що виникають у межах здобуття школярами літературної освіти, зокрема системності та послідовності навчального процесу, його цілеспрямованості, точності у визначенні дидактичних завдань, психологічної зумовленості.

Результати досліджень та їх обговорення. Поняття "зона найближчого розвитку" запропоноване Л. Виготським. Його зміст полягає в тому, щоб учитель усвідомлював різницю між тим, що учні здатні зробити (досягти) самі, а що – з допомогою педагога. У такий спосіб відбувається перехід школярів від самостійно можливого для них до можливого за умови підтримки кваліфікованого наставника. У цей момент з'являється певне психологічне новоутворення, що виявляє себе у вигляді знань, умінь, інших внутрішніх характеристик, які зароджуються, перебувають у стані виникнення. "Зона найближчого розвитку визначає функції, які ще не визріли, але перебувають у процесі визрівання,... у зародковому стані" [2, с. 400].

Далі відбувається закріплення цих функцій, перехід в активний стан, тобто в учнів виникає здатність самостійно здійснювати види роботи, які раніше вони виконували тільки під керівництвом. Постає необхідність встановлювати наступну "зону найближчого розвитку".

Тому схематично процес здобуття літературної освіти можна пояснити так: "актуальний розвиток" (за Л. Виготським) дитини (те, що уже засвоєне, сформоване) – "зона найближчого розвитку" (ще не сформоване, але таке, що учень здатний здобути зараз, якщо вчитель допоможе) – подальша перспектива розвитку (те, що учень засвоїть пізніше на основі здобутків у попередній "зоні найближчого розвитку").

Отже, вирішуючи будь-яку навчальну проблему, учитель-словесник має визначитися, як вона співвідноситься із "зоною найближчого розвитку". Можливі різні варіанти.

1. Проблема має такий ступінь складності, що учні здатні вирішити її самостійно (мова йде про вже актуальний розвиток).

2. Проблема повністю перебуває в "зоні найближчого розвитку", її вирішення передбачає дії вчителя та учнів, які відповідають особливостями роботи в цей момент.

3. Проблема частково знаходиться в "зоні найближчого розвитку", але іншими своїми гранями виходить за ці межі, адже деякі можливості школярів або уже сформовані, тобто передують названій "зоні", або перебувають у більш дальній перспективі становлення дитини – за "зоною".

4. Проблема є повністю недоступною для вирішення школярами певної вікової групи або певного індивідуального рівня розвитку.

Розглянемо названі варіанти за чергою. По-перше, якщо учні виявляють повну спроможність розв'язати навчальну проблему, але вчитель при цьому здійснює демонстраційну діяльність, намагається показати те, що школярі вже вміють, це призведе до зменшення інтересу дітей, звужить простір їхньої активності. По-друге, вирішення проблеми, що перебуває в "зоні найближчого розвитку", відбувається відповідно до вимог цього етапу. Учитель не може пропонувати завдання, які за складністю значно перевищують рівень учнівських можливостей, ігнорувати види діяльності, притаманні цьому моменту. Тут місце для безпосередньої навчальної роботи, коли учні виконують усе під керівництвом і з допомогою словесника, поступово нарощуючи власну самостійність. По-третє, учитель здійснює градацію будь-

якої навчальної проблеми, визначаючи різні її аспекти, констатує, які з них перебувають у "зоні", які їй передують (є у сфері вже набутих можливостей школярів), а які знаходяться за нею (у більш дальній перспективі розвитку). "Учитель повинен визначити зону, її межі і проблемний епіцентр... визначивши її, повинен запропонувати дитині виконати завдання, які будуть знаходитися в ЗНР... учитель повинен надати кожній дитині ту допомогу, якої вона найбільше потребує" [4, с. 102]. Отже, педагог має розуміти навчальні труднощі, які необхідно подолати учням.

З позиції вивчення літератури, ідея Л. Виготського має бути адаптована до роботи з художніми творами, історико-літературними джерелами, пропонованими учням теоретичними поняттями, практичними видами діяльності.

На момент п'ятого класу, коли школярі починають вивчати предмет "українська література", рівень самостійних можливостей ("актуальний розвиток") дітей вичерпується умінням читати, переказувати та коментувати прочитане з позицій власних уявлень, давати доступні морально-етичні оцінки. У цей час тільки стартує опанування літератури як мистецтва слова, що функціонує за власними законами. Установлення "зон найближчого розвитку" (їх існує багато) – це вибудовування поетапності літературної освіти, накреслення перспективного плану формування відповідних знань, умінь та навичок.

Проблема "зони найближчого розвитку" є постійною в практиці вчителя-словесника, адже учні весь час здобувають нові літературні знання та уміння. Отже, момент входження в простір невідомого виникає майже на кожному уроці. Важливо, щоб він відзначався таким рівнем складності, який школярі можуть перетнути. Тут потрібна допомога педагога, який має усвідомлювати межу труднощів, через яку треба перевести учнів. Визначальними видами діяльності стають **керівні nastанови, демонстрування вчителем, усвідомлене наслідування й повторення учнями** навчально-розвивальних дій. У роботі з літературним матеріалом на першому місці стоїть **спостереження**, що дозволяє сприймати й аналізувати, тобто визначати художні факти, їх осмислювати, інтерпретувати, зіставляти, давати оцінки прочитаному, робити висновки. "Для того, щоб учні спромоглися проникнути в будову тексту, їм потрібно подолати труднощі у сприйманні змальованих автором конкретно-чуттєвих образів, у встановленні різноманітних зв'язків між структурними одиницями твору, в здійсненні образних і поняттєвих узагальнень" [5, с. 56]. Усе це відбувається на засадах співробітництва між педагогом та школярами.

"Зону найближчого розвитку" можна розглядати з різних позицій: літературознавства, методики літератури, дидактики, психології. Її зміст та конфігурація залежить від ключового підходу.

З погляду опрацювання літературного твору, "зону найближчого розвитку" варто встановлювати відповідно до основних структурних рівнів тексту: сюжету, композиції, хронотопу, образів-персонажів, мови, тематики й проблематики, світоглядно-філософського навантаження, жанрових та стильових особливостей. Це відповідає основним шляхам вивчення художнього матеріалу: подієвому (послідовному), композиційному, хронотопному, пообразному, словесно-образному, проблемно-тематичному, ідеаційно-концептуальному, філософському, жанровому, структурно-стильовому. Отже, у межах кожного шляху аналізу як самостійного виду діяльності треба встановлювати свої "зони найближчого розвитку" й ураховувати їх, організовуючи літературне навчання школярів. Мова йде тільки про такі завдання, які учні вчать виконувати в конкретний часовий момент. На наш погляд, вони можуть бути такими.

Сюжет (подієвий аналіз)

1. Установлювати межі сюжетних епізодів, здійснювати відповідний поділ тексту.
2. Визначати в епізодах необхідні художні елементи, давати їм оцінку.
3. Складати сюжетний план (звичайний, цитатний, у вигляді прислів'їв та приказок).
4. Зіставляти епізоди між собою, установлювати між ними зв'язки.
5. Визначати художню роль кожного в художньому тексті.
6. Виявляти в літературному творі різноманітні суперечності, які сприяють розвитку сюжету.

7. З'ясувати сутність основного художнього конфлікту.
8. Визначати етапи розвитку конфлікту (експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку).
9. Давати цілеспрямовану оцінку художнім елементам у межах кожного етапу, що визначають його специфіку.
10. Простежувати їх розвиток на різних етапах сюжету.
11. Давати цілісну оцінку літературному твору з урахуванням дослідження сюжету.

Зовнішня композиція (композиційний аналіз)

1. Визначати необхідні художні елементи в межах кожної композиційної частини (дії, розділу, глави), створеної письменником, здійснювати їх аналіз.
2. Давати цілісну оцінку кожній частині з урахуванням усього набору художніх елементів, складати власні заголовки.
3. Зіставляти частини між собою.
4. Узагальнювати одержану інформацію про весь літературний твір.

Хронотоп (хронотопний аналіз)

1. Окреслювати межі окремого хронотопу.
2. Визначати (деталізувати) часопросторові елементи в межах хронотопу, розкривати їх зміст та формальні особливості, давати оцінку.
3. Узагальнювати художній потенціал окремого часопросторового утворення.
4. Зіставляти хронотопи між собою, виявляючи подібне (статичне) та відмінне (змінне, динамічне).
5. Давати цілісну оцінку тексту на основі часопросторових досліджень.

Персонаж (пообразний аналіз)

1. Виявляти риси характеру героя, з'ясувати особливості їх вираження.
2. Визначати ціннісно-цільову спрямованість персонажа, її вплив на поведінку та внутрішній світ.
3. Досліджувати засоби творення літературного героя, використовувати при цьому необхідні теоретичні поняття (портрет, мова героя, дії і вчинки та ін.).
4. Аналізувати персонаж за розвитком сюжету, з'ясовуючи змінність або незмінність його характеру.
5. Установлювати зв'язки між персонажем та часопросторовою організацією тексту, визначати роль її елементів у зображенні героя.
6. Досліджувати персонаж у системі "виклик – відгук": виділяти "виклики" (те, на що змушений реагувати) та "відповіді" (спосіб реакції).
7. Виявляти функціональність літературних героїв (проблемно-тематичну, світоглядно-філософську, жанрову, стильову).
8. Здійснювати статусно-рольову характеристику (виявляти ролі, які виконує герой, з'ясувати, яким він при цьому постає).
9. Вивчати зв'язки між персонажами, здійснювати порівняльну та групову характеристику.
10. Давати комплексну оцінку образній системі літературного твору.

Художня мова (словесно-образний аналіз)

1. Виявляти семантично та естетично марковані мовно-художні конструкції, інтерпретувати їх зміст.
2. Виявляти "внутрішній механізм" тропів та стилістичних фігур, номінувати їх з допомогою відповідних понять.
3. Визначати мовно-художні засоби в літературному творі, пояснювати їх художню роль.
4. Установлювати концептуально важливі семантичні поля, давати їм оцінку.
5. Здійснювати цілісну оцінку мовного стилю письменника.

Тематика і проблематика (проблемно-тематичний аналіз)

1. Визначати теми й проблеми, які є в літературному творі.
2. Виявляти роль інших художніх елементів (сюжету, хронотопу, персонажів, мовних засобів) у вираженні тем та проблем.
3. Простежувати проблемно-тематичний розвиток у літературному матеріалі.
4. Узагальнювати проблемно-тематичний зміст художнього твору.

5. Зіставляти тематику й проблематику різних художніх джерел одного або декількох письменників.

**Світоглядно-філософська спрямованість тексту
(ідеаційно-концептуальний та філософський аналіз)**

1. Розуміти зміст ключових світоглядних концептів (Космос, Бог, Людина, Суспільство, Нація), пропонованих учителем філософських понять, що поглиблюють аналіз художнього твору.

2. Виявляти зміст, яким письменник наділяє кожен із названих концептів.

3. Досліджувати художні засоби вираження світоглядних домінант, філософських концептів.

4. Давати цілісну оцінку світоглядному спрямуванню літературного джерела.

5. Порівнювати філософську спрямованість різних текстів.

Жанр (жанровий аналіз) та стиль (структурно-стильовий аналіз)

1. Знати художні особливості пропонованих жанрів / стилів, уміти їх визначати в літературному творі.

2. Давати цілісну оцінку літературному джерелу з позиції жанрової чи стильової організації.

3. Зіставляти літературні твори різних жанрів або стилів.

4. Зіставляти літературні твори одного жанрового / стильового діапазону.

5. Узагальнювати жанрову або стильову своєрідність творчості письменника.

6. Порівнювати творчість письменників, що працювали з використанням одних або різних жанрів чи стилів.

Історико-літературні матеріали

1. Хронологізувати (встановлювати ключові дати в їх послідовності) історико-літературний період або життєвий і творчий шлях митця.

2. Установлювати факти, які засвідчують феноменальність явища (людську та творчу неординарність письменника, своєрідність історико-літературного періоду).

3. Групувати ці факти за подібністю, належністю до одного тематичного поля.

4. Тематизувати історико-літературний матеріал (самостійно визначати в ньому провідні теми, особливості їх розгортання).

5. Давати узагальнену оцінку феномену митця або літературного періоду.

У такий спосіб можна окреслити коло навчальних проблем, які на різних етапах літературної освіти школярів можуть потрапляти в "зону найближчого розвитку". Це означає, що вчитель у названих випадках має провести пояснювальну, демонстраційну роботу, а учні виконати первинні навчальні дії, спрямовані на набуття відповідних знань та умінь.

Виходячи з вікових психологічних можливостей дітей, є оптимальним такий розподіл "зон найближчого розвитку": первинне формування знань та умінь, пов'язаних із подієвим, композиційним та пообразним аналізом, здебільшого припадає на основну школу; знайомство з хронотопним, проблемно-тематичним, ідеаційно-концептуальним, філософським та структурно-стильовим шляхами аналізу – пріоритет для 9–11 класів; первинне формування умінь жанрового аналізу відбуватиметься поступово від 5 по 11 клас, адже учні вивчають у різних класах різні жанри; аналогічний до жанрового підхід слід застосовувати й до словесно-образного.

Важливим моментом роботи в "зоні найближчого розвитку" є повторюваність навчальних дій школярами, що дозволяє закріплювати відповідні знання та уміння. Учитель повинен усвідомити, чи можливо забезпечити це на матеріалі одного літературного твору, чи потрібно залучати інші художні матеріали. У ряді випадків усю роботу дійсно можна виконати, вивчаючи тільки один текст. Так, ставлячи завдання навчити десятикласників визначати риси імпресіонізму (структурно-стильовий аналіз, поєднаний зі словесно-образним) в новелі М. Коцюбинського "Intermezzo", словесник пропонує їм заповнити таблицю, у якій сконцентрувати мовно-художні форми, що відображають творчу манеру письменника в зображенні кононівських полів. Один-два зразки дає вчитель – показово-демонстраційний етап. Після цього школярі самостійно виконують роботу на основі запропонованого алгоритму, формуючи й закріплюючи необхідні уміння. Адже в "зоні найближчого розвитку" важливе місце посідає операційний механізм – спосіб виконання завдання.

Ліричний герой дивиться на:	Як він їх бачить (сприймає)?
Ниви	як зелені хвилі
Сонце	як перлину
Ячмені	як соболіну шерсть
Льон	як блакитні річки
Стежки	як змії
Волошки	як небо
Пшеницю	як табун лисиць
Гречку	як білу піну
Світ у цілому	як перлову скойку

У цьому випадку із "зони найближчого розвитку" школярі повинні вийти, розуміючи, що таке імпресіонізм як художній стиль і як він вплинув на художню манеру М. Коцюбинського, у чому полягає його ключова риса (орієнтація на враження людини), а головне – з умінням визначати риси імпресіонізму в літературному тексті. Практична робота стає основою для засвоєння теоретичної інформації про імпресіонізм.

Проте в багатьох ситуаціях матеріалу одного літературного твору виявиться недостатньо, щоб ефективно пройти "зону найближчого розвитку". Наприклад, навчаючи учнів визначати художній конфлікт (подієвий аналіз), словесник у межах того тексту, який пропонує шкільна програма, здатний провести лише демонстраційну роботу. Для повторних дій, які виконуватимуть учні, треба підключити вивчені раніше художні джерела, що вже стали навчальним набутокм дітей, знайомі їм. Отже, працюючи в "зоні найближчого розвитку", доведеться спиратися на засвоєно раніше, те, що вже перейшло в "актуальний розвиток", перебуває до названої "зони".

Розглядаючи навчальний процес як поетапне проходження учнями "зон найближчого розвитку", можна вибудовувати перспективний план досягнення більш масштабних навчальних завдань, які не піддаються одноразовому вирішенню. Будь-яка значна освітня проблема потребує цілого ряду навчальних кроків. Зокрема, вивчення фольклорних текстів у 8 класі доцільно відобразити в такій схематичній послідовності з ключовою орієнтацією на жанровий аналіз:

1. Ознайомлення учнів із текстами пропонованих народних історичних пісень ("Зажурилась Україна", "Та, ой, як крикнув же Сірко", "Ой Морозе, Морозенку", "Максим козак Залізняк", "Чи не той то хміль", "За Сибіром сонце сходить" – прослуховування відповідних аудіозаписів – виявлення жанрових ознак історичних пісень у цих творах (пояснення та демонстрація вчителем, повторне виконання учнями) – здійснення цілісного визначення історичної пісні, її жанрових рис.

2. Читання пісень Марусі Чурай "Засвіт встали козаченьки", "Віють вітри, віють буйні", "Ой не ходи, Грицю", що стали народними, – прослуховування відповідних аудіозаписів – виявлення їх народнопоетичної образної специфіки (учні здійснюють це під керівництвом учителя, наслідуючи його).

3. Засвоєння змісту народної думи "Маруся Богуславка" шляхом її прочитання – прослуховування аудіозапису – виявлення окремих жанрових особливостей думи в структурі тексту (для повторних дій школярів бажано підключати додаткові зразки інших дум) – узагальнення знань учнів про думу, її повне теоретичне визначення.

4. Узагальнення знань школярів про історичні пісні та думи.

Як помітно з цієї схеми, тільки у випадку вивчення думи програмового матеріалу виявиться замало, щоб сформувати стійкі уміння школярів здійснювати жанровий аналіз. Учителю потрібно буде залучити ширший текстуальний простір.

Сукупність "зон найближчого розвитку", розгорнутих вище з ілюстративною метою, є тільки частиною у вивченні школярами українського фольклору, освоєння якого – масштабна дидактична мета для цілого ряду класів основної школи. Отже, якість знань для всієї теми значною мірою залежить від ґрунтовності роботи вчителя та учнів у межах менших сегментів. Важливо чітко конкретизувати кожен. Словесник повинен навчитися **ставити мінімально можливі навчальні цілі**, визначати

способи їх досягнення, щоб у результаті забезпечувати розвиток дітей і формування в них системних уявлень про літературу. Наприклад, якщо на уроці розкрити поняття "імпресіонізм", пояснити місце М. Коцюбинського в розвитку українського імпресіонізму, дати відповідну оцінку новелі "Intermezzo", але при цьому не навчити школярів ідентифікувати в тексті художній спосіб функціонування названого художнього стилю (структурно-стильовий аналіз), виявляти його на рівні окремих образних конструкцій, то літературне навчання набуде досить формального й неповного характеру. Дидактичний успіх лежить у досягненні гранично малих цілей, які й ведуть до формування суми всіх необхідних знань та умінь, що мають з'явитися в учнів протягом вивчення монографічних та оглядових тем, за семестр, рік чи в цілому за весь час перебування в середній школі. "... У шкільній практиці доцільно спочатку сформувані тактичні способи мислення, а на їх основі вже поступово формувати стратегічні" [1, с. 128]. Завершена літературна освіта складається з великої кількості незначних досягнень, які є взаємопов'язаними й відповідають вимогам наступності та системності. Будь-які неточності чи неповнота в необхідному наборі малих цілей та процесуальних кроків для їх досягнення ведуть до порушень у цілісності літературної освіти школярів. Тому вчитель повинен здійснювати "розщеплення" більших завдань на складники, які деталізують навчальний процес. Скажімо, якщо основною метою є вивчення повісті М. Коцюбинського "Тіні забутих предків" крізь призму концепту "Космос" (ідеаційно-концептуальний аналіз), то в процесі роботи школярі мають осмислити декілька менших підтем: природа – місце життя й смерті персонажів, вона – часто небезпечна для людини, окремі персонажі протистоять її грізним силам, гуцули міфологізують природу, намагаються пояснити особливості світобудови, використати їх на свою користь та ін. Необхідно звертати увагу на сцени смерті Марічки та Івана, художні деталі в зображенні міфологічних персонажів, якими населені Карпати, звичаї та світоглядні настанови гуцулів. У такий спосіб художня картина твору під час її опрацювання "розпадається" на ряд тематичних частин, вивчення кожної з яких саме по собі є дослідницькою мікрометою, потрапляє в "зону найближчого розвитку" і стає окремим здобутком у літературній освіті дітей. "Художнє ціле, як відомо, складається із багатьох, тісно пов'язаних між собою елементів. Усі значущі елементи твору не можуть розглядатися як попередньо відомі аспекти: кожен із них набуває смислової визначеності і художньої значущості лише в процесі розгортання цілісного художнього світу як один із засобів його творення [3, с. 120]. Тому комплексні знання про повість "Тіні забутих предків" включають значну кількість художніх деталей, які й формують загальне уявлення про твір. Осмислення окремої події, учинку чи вислову персонажа, мовно-художньої конструкції, позасюжетного елемента та ін. може ставати мінімальною дидактичною метою, яку треба досягати під час вивчення ширших літературних тем.

Окрему розмову слід вести про літературні твори, які викликають особливі труднощі школярів у своєму сприйнятті. Причиною цьому є незрозумілі слова, специфічний авторський стиль, філософські сентенції та ін. Такі тексти треба розглядати як додаткову можливість для розвитку учнів, адже він завжди з'являється внаслідок долання ускладнень. Тут "зона найближчого розвитку" повинна включати види діяльності, які знімають психологічний бар'єр між дитиною та текстом. Так, вивчення поезії М. Вороного "Блакитна Панна" ускладнюється значною кількістю невідомих для учнів слів, поема "Слово о полку Ігоревім" – особливим монументальним та орнаментальним стилем давньоруського письменства. У першому випадку в "зоні найближчого розвитку" слід застосувати широку словникову роботу, у другому – спочатку ознайомити школярів із фабулою твору (розповідь учителя, складання плану розвитку дії), щоб вони засвоїли зміст поеми, а потім переходити до опрацювання її художньо-образного втілення. Усе сказане означає: можуть виникати ситуації, які потребують індивідуальних рішень з огляду як на психологічні, так і літературознавчі моменти.

В аспекті дидактичних форм із "зоною найближчого розвитку" легко асоціювати окремих урок, адже після його закінчення учні повинні вийти з конкретними інтелектуальними та практичними набутками, яких до заняття ще не було. Проте розмову можна вести ще на простішому рівні, зупинитися на структурних елементах

уроку, які доцільно розглядати як прояв зазначеної дидактичної проблеми. Кожен етап чи навчальна ситуація заняття – це також "зона найближчого розвитку", але в ще більш елементарних варіантах.

Тому в межах мети уроку важливо намітити декілька завдань, кожне з яких саме по собі складає певний навчальний мінімум. Зокрема, це можна проілюструвати таким чином (скісними рисками позначено межі мінімальних завдань):

Тема. Міфологічні образи в драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня".

Мета: *опрацювати образи-персонажі міфологічного походження, наявні в драмі-феєрії (з'ясувати їх походження, // зіставити з фольклорними першообразами, виявити спільне та відмінне, // зробити висновок про авторську оригінальність у використанні названих міфологем); // розвивати уміння здійснювати порівняльну характеристику літературних персонажів міфологічного походження з їх фольклорними відповідниками, // розкривати художні завдання (тематичні, жанрові, стильові), які досягла письменниця в такий спосіб.*

Названий підхід до визначення дидактичних цілей вимагає формулювати їх точно та лаконічно, що відповідає вимозі розуміти навчальний процес на рівні мінімальних складників. Аналіз уже здійсненого заняття в першу чергу повинен привести до висновку, чи досягнуто кожне із названих завдань, а значить, наскільки ефективними були створені навчальні ситуації. Це дозволяє вчителю усвідомлювати свої здобутки чи помилки, більш успішно долати недоліки в організації роботи школярів.

Отже, розуміння такого явища, як "зона найближчого розвитку", сприяє встановленню ієрархії навчальних завдань та способів їх реалізації, які дозволяють учням рухатися від менших досягнень до більших. У межах навчального процесу ці аспекти стосуються:

1. Навчальної ситуації.
2. Окремого етапу уроку.
3. Уроку в цілому.
4. Вивчення монографічної чи оглядової теми.
5. Вивчення літературного розділу.
6. Вивчення літературного процесу в цілому.

Вибудовуючи дидактичну шкалу, словесник повинен установлювати максимально можливий літературний розвиток, структурувати його з допомогою уявлень про менші здобутки школярів. При цьому треба забезпечувати градацію цілей, визначати підпорядкованість одних завдань іншим. Те ж саме стосується процесуальних механізмів, які використовує вчитель для організації роботи школярів. Це система незначних, але конкретних дій, які треба здійснити. Як правило, вони стосуються шляхів вивчення художніх текстів чи історико-літературних матеріалів (див. вище).

Отже, літературна освіта, як і будь-яка інша, – це простір, зітканий із "зон найближчого розвитку". Учителю важливо усвідомити зміст кожної "зони", її цільову та процесуальну стратегію, а також окреслити умови, за яких можна перейти від однієї до іншої. Розуміння названого феномену дозволяє вирішувати цілу низку освітніх проблем. Орієнтуючись на цей чинник, словесник може деталізувати навчальний процес, максимально точно й конкретно означувати його основні складники. Також він сприяє алгоритмізації діяльності вчителя та учнів, встановленню послідовності розгортання етапів здобуття школярами основних літературних знань, літературно-дослідницьких та літературно-творчих умінь. У такий спосіб відбувається посилення цілеспрямованості навчання, його уточнення, виникає розуміння системності, що постає у вигляді значної кількості психологічних здобутків, які забезпечують цілісне розуміння школярами літератури, її мистецьких особливостей, історичного розвитку, здатність виконувати різноманітні дослідницькі та творчі дії в цьому просторі.

Література

1. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 193 с.

2. Выготский Л. Динамика умственного развития школьников в связи с обучением. *Выготский Л. Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991. С. 391–410.
3. Дятленко Т. І. Аналіз художнього твору та інтерпретаційна діяльність як важливий складник літературної освіти учнів: збірник праць. *Серія "Педагогічні науки"*. Вип. LXXXVI. 2019. С. 119–123.
4. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский. *Культурно-историческая психология*. 2007. № 3. С. 96–104.
5. Мхитарян О. Д. Філософсько-літературознавчі аспекти розвитку читацьких здібностей учнів. *ScienceRise*, 2015. № 12/5 (17). С. 53–60.

References

1. Bashmanivskij, O. L. (2009). Formuvanna intelektualnyh umin starshoklasnykiv u protsesi navchanna predmetiv movno-literaturnogo tcyklu [Formation of intellectual skills of high school students in the process of teaching the subjects of the language and literature cycle]: monografija. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Vygotskij, L. (1991). Dinamika umstvennogo razvitija shkolnikov v svazi s obucheniem [The dynamics of mental development of schoolchildren in connection with learning]. *Vygotskij L. Pedagogicheskaja psihologija*. Moskov: Pedagogika. 391–410 [in Russian].
3. Datlenko, T. I. (2019). Analiz hudozhnogo tvoruu ta interpretacijna dijalnist jak vazhlyvyj skladnyk literaturnoji osvity uchniv [Analysis of a fiction text and interpretive activity as an important of students' literary education]. *Pedagogichni nauky*. Vol. LXXXVI. 119–123 [in Ukrainian].
4. Zareckij, V. K. (2007). Zona blizhajshego razvitija: o chem ne uspel napisat Vygotskij [The zone of proximal development: what Vygotsky did not time to write about]. *Kulturno-istoricheskaja psihologija* 3. 96–104 [in Russian].
5. Mhytaran, O. D. (2015). Filososfsko-literaturoznachi aspekty rozvytku chytatsryh zdbnostej uchniv [Philosophical and literary aspects of the development of students' reading skills]. *ScienceRise* 12/5(17). 53–60 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Ukrainian literature, its teaching methodology and journalism

LITERATURE EDUCATION IN THE "ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT"

This article deals with the problem of organising students' primary learning activities during Ukrainian literature lessons. By adopting L. Vygotsky's "zone of proximal development" concept, the author focuses on an important stage in students' education during which they master specific kinds of work with literary material under the assistance of their teacher. The author bases his discussion on the methodologically established ways of analysing fictional and historical texts and highlights the operational mechanisms present within each kind of analysis that need to be mastered during secondary school. This helps him set minimal educational goals (micro-objectives) which need to be achieved in order to develop the whole system of students' literature skills. This helps bring the problem of "proximal development" in line with a number of other problems which arise during literature study – those pertaining to the systemic and consistent nature of the learning process, its goal-oriented character, the precision in determining didactic objectives, as well as its grounding in psychology. According to the author, planning a literature course needs to start with outlining the most large-scale learning goals, followed by elaborating them in as much detail as possible. The same approach, the author argues, should be used when developing the algorithm of the learning process, which should be viewed as a system of logical, consistent steps. Finally, the author of the article details the behavioural strategy of the teacher and of the students during these activities, emphasising the role of teacher's instructions and demonstrations as well as the ability of students to follow and imitate them. The author stresses that the success of learning largely depends on how effective students' activities in the "zone of proximal development" are – such effectiveness will allow

students to develop primary knowledge and skills as well as to make them part of "actual development", i.e. turn them into permanent skills. In this light, the author examines specific learning situations and the organisation of lessons and their learning stages.

Key words: "zone of proximal development", "actual development", ways of analysing literary material, learning instructions, demonstration, imitation, observation, learning situation.

УДК 373.31

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-37-44

Дубровська Л. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Дубровський В. Л.

старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Козак В. В.

магістрантка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ
У ПРОЦЕСІ ВИБОРУ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

У статті автори піднімають актуальну і важливу проблему, а саме організації та проведення інтерактивного уроку, що дозволяє підсилити концентрацію вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль учнів як під час підготовки до уроку, так і при його проведенні. На думку авторів, одним із важливих шляхів упровадження інтерактивних методів навчання у освітній процес сучасної початкової школи є врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі їх вибору. Зазначена увага, що стосується всіх навчальних дисциплін, у тому числі і математики.

Слід наголосити, що враховуючи вікові психологічні особливості учнів початкової школи, автори констатують факт, що не всі інтерактивні технології можна використовувати одразу. Тут потрібно врахувати принцип послідовності та поступово переходити від простих до складних технологій.

Автори акцентують увагу на сучасних підходах до організації освітнього процесу, в Новій українській школі передбачають поділ на два цикли: 1–2 класи – адаптаційно-ігровий, 3–4 класи – основний цикл. Проаналізовано, коли сам учитель глибоко усвідомить суть і необхідність такої роботи, то при цьому врахує вікові особливості та рівень розвитку учнів класу.

Ключові слова: початкова освіта, початкова школа, інтерактивне навчання, інтерактивні методи, вікові психологічні особливості учнів початкової школи, пізнавальні інтереси, вольові, інтелектуальні, емоційні риси.

Постановка проблеми. Важливе значення в інтерактивному навчанні належить організації та проведенню інтерактивного уроку, що дозволяє підсилити концентрацію вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль учнів як під час підготовки до уроку, так і під час його проведення. У зв'язку з цим спостерігається значна пізнавально-організаційна і творча активність дітей. Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці учасників освітнього процесу, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання. Важливо, щоб у цьому процесі учні займали не пасивну позицію, були не спостерігачами, а співтворцями уроку.

Успіх залежатиме від ступеня довіри, оптимістичного ставлення вчителя до дитини. Ефект від використання інтерактивних методів і прийомів максимальним буде тільки тоді, коли сам учитель глибоко усвідомить суть і необхідність такої роботи, при цьому врахує вікові особливості та рівень розвитку учнів класу. Саме тому, на наш погляд, одним із важливих шляхів упровадження інтерактивних методів навчання у освітній процес сучасної початкової школи є врахування вікових та

індивідуальних особливостей учнів у процесі їх вибору. Це стосується всіх навчальних дисциплін, у тому числі і математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інтерактивного навчання в систему освіти знаходиться у полі зору провідних фахівців з педагогіки та психології (особливо з початку XXI століття) і стала предметом значної кількості наукових досліджень. Теорія та практика інтерактивного навчання, впровадження інтерактивних методів навчання широко та обґрунтовано представлена у численних наукових працях: К. Баханов, Г. Волошина, Н. Коломієць, О. Комар, І. Луцик, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Т. Сердюк, П. Шевчук та ін.

Особливості інтерактивного навчання висвітлювалися науковцями за такими напрямками: загальні положення інтерактивного навчання (С. Гончаров, О. Пометун, Г. П'ятакова, В. Терещенко та ін.); інтерактивне навчання економічних та графічних дисциплін (В. Щербіна, М. Юсупова та ін.); інтерактивне навчання гуманітарних дисциплін (Е. Батальщикова, Г. Кривчикова, І. Луцик, Л. Мельник, Ю. Семенчук, Т. Сердюк, О. Січкарук та ін.); інтерактивне навчання в умовах початкового навчання (Л. Дубровська, О. Комар, В. Мазай, Д. Мазоха, О. Мазур, Н. Мельник, Н. Павленко, О. Пометун, А. Соценко, О. Стребна, С. Яців та ін.).

Загальнодидактичний аспект проблеми представлено у наукових розвідках О. Пометун та Л. Пироженко, які ґрунтовно розглядають інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію. Щодо сутності та визначення самого терміну "інтерактивні технології", то дана проблема досліджена у працях О. Пометун, Л. Пироженко, М. Волосок, О. Комар, Г. Кривчикова та ін.

Мета. Розкрити врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі вибору методів інтерактивного навчання на уроках математики у початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи вікові психологічні особливості учнів початкової школи, констатуємо факт, що не всі інтерактивні технології можна використовувати одразу. Тут потрібно врахувати принцип послідовності та поступово переходити від простих до складних технологій.

Сучасні підходи до організації освітнього процесу в Новій українській школі передбачають поділ на два цикли: 1–2 класи – адаптаційно-ігровий, 3–4 класи – основний цикл.

У першому циклі (1–2 класи) пропонується організація навчання дітей "через діяльність, ігрові методи як у класі, так і поза його межами". Це нововведення створює передумови поступового психологічно-комфортного переходу дитини від ігри до навчання, які є провідними видами діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, поліпшує здійснення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти [4, с. 6].

Удосконаленню освітнього процесу у початковій школі під час адаптаційно-ігрового періоду сприяє відмова від застарілих підходів: фронтальних форм організації освітнього процесу, класичного розташування учнів у класі, статичних поз на заняттях і уроках та інше. Для забезпечення оптимальної рухової активності дітей науковці радять передбачити динаміку проведення заняття / уроку (зміну видів діяльності) [4, с. 7].

Перші тижні навчання в 1-му класі є важливим етапом для створення в класній спільноті атмосфери довіри, прийняття, взаємозацікавленості, бажання слухати одне одного, висловлювати свою думку. Саме на цьому етапі закладаються основи для усної взаємодії учителя з учнями та учнів між собою. На нашу думку, багато уваги в перший місяць вчителем повинно приділятися знайомству, коротким розповідям про власні захоплення, улюблені ігри тощо. Автори Концепції НУШ пропонують тематичний інтегрований підхід, де кожен тиждень присвячений окремій темі. Наприклад, у вересні мають вивчатися такі теми: "Я – школяр / школярка", "Наш клас", "Мої друзі", "Моє довкілля". Ці теми є інтегрованими: їх вивчення передбачає і набуття предметних компетентностей, зокрема опанування граматичних та обчислювальних умінь, і формування наскрізних умінь, соціальних та громадянських компетентностей. До кожної з тем, за кожним із проблемних питань запропоновані різні види освітньої діяльності. Серед них інтерактивні заняття у парах та групах на

умовах співпраці (кооперативне навчання), практика "ранкового кола", "щоденні п'ять", рефлексія та самооцінювання та багато інших форм та методів. Значну частину з них рекомендується проводити за межами класної кімнати – на свіжому повітрі, у русі. Важливим також є створення надійної основи для перетворення першого місяця періоду адаптації учнів, для опанування новим довкіллям, пізнання нового для себе, створення учнівської спільноти [2].

На нашу думку, у 1-му класі доцільно застосувати такі технології: "Знайди когось"; "Мікрофон", "Чарівна паличка", "Чарівна подушка"; "4 кути"; "Робота в парах"; "Мозковий штурм"; "Незакінчені речення". Вже у 2-му класі можна доповнити такі технології: "Карусель"; "Займи позицію"; "Робота в малих групах"; "Навчаючи – учусь"; "2–4 – всі разом"; "Коло ідей".

Важлива роль на цьому етапі навчання належить ігровим технологіям.

Визначення місця і ролі ігрової технології в освітньому процесі під час адаптаційно-ігрового періоду, поєднання елементів гри та навчання багато в чому залежать від розуміння учителем функцій і класифікації педагогічних ігор. Для молодшого шкільного віку характерні яскравість і безпосередність сприйняття, легкість входження в образи. Діти легко втягуються в будь-яку діяльність, особливо, в ігрову. Вони самостійно організовуються в групову гру, продовжують ігри з предметами і з'являються не імітаційні ігри. Гра, будучи простим і близьким людині способом пізнання навколишньої дійсності, є одним з доступних шляхів до оволодіння тими чи іншими знаннями, вміннями, навичками [4].

У методичній літературі сьогодні багато окремих рекомендацій для вчителів, яким чином створювати умови для адаптації першокласників до шкільного життя. Однак сьогодні зростає число дітей, які вступають до школи, які не відвідують дитячих садків, з низькою підготовленістю до шкільного навчання, які мають проблеми в поведінці, з погано розвиненими комунікативними здібностями. Дана категорія дітей потребує особливого підходу. Для них потрібні не разові заходи з розвитку комунікативних або навчальних здібностей, а комплекс заходів, об'єднання зусиль педагогів і батьків щодо підтримки першокласників у період адаптації до шкільного життя. Використання ігрових методів організації навчальної діяльності сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, формування інтересу до знань, розвитку навчальної мотивації та ініціативи, прагненню до творчої діяльності. Крім того, це попереджає втому першокласників.

При використанні дидактичних ігор вирішуються і виховні завдання, наприклад, виховання терпіння і терпимості, формування акуратності і вміння доводити розпочату справу до кінця. У груповій роботі – розвиток уміння працювати спільно, прислухаючись до думки інших учнів, терпимо ставлячись до критики на свою адресу, делікатно відгукуючись про помилки своїх товаришів; купуються навички публічних виступів, бажання і вміння домагатися поставленої мети. Використання ігрових методів організації навчальної діяльності сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, формування інтересу до знань, розвитку навчальної мотивації та ініціативи, прагненню до творчої діяльності. У грі кожна дитина знаходить шляхи реалізації своїх здібностей, освоює нові види діяльності, виробляючи при цьому оптимальний алгоритм досягнення поставленої мети, вчиться контролювати свою діяльність і самостійно будувати траєкторію свого розвитку.

Гра – своєрідний "лікар", який лікує апатію і низьку мотивацію, відособленість, педагогічну занедбаність. Гра дозволяє дитині розкрити творчий потенціал, активізувати ті сторони особистості, які при традиційній системі навчання "дрімають": уява, символічне мислення, комунікабельність. Учні в процесі гри йдуть від статичності в навчанні.

Ігрові технології, які використовуються у навчанні і розвитку учнів 1–2 класів, дозволяють:

- проводити уроки в нетрадиційній формі;
- розкривати креативні здібності учнів;
- диференційовано підходити до оцінки навчальних компетенцій учнів;
- розвивати комунікативні навички учнів;
- забезпечувати вільний обмін думками;

- враховувати вікові психологічні особливості школярів;
- організовувати процес навчання в формі змагання;
- полегшувати рішення навчального завдання; залучати всіх учнів в освітній процес;
- відчувати значущість результату для кожного учня окремо;
- практично закріплювати отримані знання;
- формувати мотиваційну сферу учнів;
- розширювати кругозір дітей;
- формувати навички спільної діяльності [1].

Ігрова діяльність має такі функції: розважальну, комунікативну, діагностичну, самореалізацій, корекцій, соціалізацій. Педагогічна гра під час адаптаційно-ігрового періоду виконує такі цільові орієнтації:

а) дидактичну, яка передбачає розширення світогляду, активізацію пізнавальної діяльності, формування необхідних умінь та навичок, сприяє засвоєнню необхідного навчального матеріалу, дозволяє швидко перевірити результативність;

б) розвиваючу, яка полягає у розвитку уваги, пам'яті, мови, мислення, вміння зіставляти, знаходити аналогії, приймати оптимальні рішення, активізації розвитку мотиваційної спрямованості навчальної діяльності, творчих здібностей, фантазії, уяви;

в) виховну, що забезпечує формування моральних, етичних, світоглядних установок, виховання почуття колективізму, сприяє яскравішому вираженню особистісних якостей.

Цінність використання ігрових методів у роботі з учнями 1–2 класів полягає у тому, що у них розвиваються навички комунікативності; учень долучається до норм і цінностей суспільства, адаптується до умов середовища, навчається навичкам саморегуляції, стресового контролю, психотерапії.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження нами розроблено рекомендації з впровадження і використання ігрових технологій на уроках у початковій школі під час адаптаційно-ігрового періоду.

1. Ігрові методи навчання рекомендується вводити поступово – починаючи з простих, поступово ускладнюючи правила гри, форми її проведення.

2. На початковому етапі впровадження ігрових технологій у навчальний процес рекомендується використання коротких ігор – на 10–15 хвилин. Наприклад, для пробудження в учнів інтересу до предмета з перших уроків, пояснення матеріалу можна супроводжувати казками, ігровими ситуаціями, з яких запропонувати зробити логічний висновок.

3. Після засвоєння простих правил гри можна переходити до складних ігрових форм для закріплення і узагальнення матеріалу з теми або розділу.

4. При підборі ігор необхідно враховувати вікові особливості учнів.

Ігрова технологія вдало поєднується з технологією критичного мислення, блокової методики, технологією проблемного навчання. Наявність ігрової діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи є необхідною для навчання.

У роботі з учнями 3–4 класів на уроках математики доцільно використовувати складніші інтерактивні методи: "Графіті"; "Мозаїка"; "Акваріум"; "Діалог"; "Синтез думок"; "Пошук інформації"; "Броунівський рух"; "Проект"; "Шкала думок"; "Прес"; "Дерево рішень" тощо [8].

Одним із них є метод моделювання – науковий метод, який ґрунтується на використанні моделей як засобу пізнання світу і висновку за аналогією, виступає як процес поглибленого пізнання. Значення використання методу моделювання у роботі з учнями початкової школи дає можливість наочно представити об'єкти; перевірити ті або інші гіпотези; самостійно сформулювати передбачення, нову гіпотезу. Необхідність використання моделювання зумовлена тим, що об'єкт дослідження надзвичайно складний або його пряме дослідження економічно недоцільне.

Розрізняють кілька видів моделювання: фізичне, знакове, математичне, численне моделювання на комп'ютері, теоретичне.

Для практичного дослідження використовується знакове та математичне моделювання явищ.

Використання способів моделювання життєвих ситуацій у процесі вивчення математики здійснюється через:

- складання та перетворення змісту й розв'язку сюжетних задач (розв'язування та складання сюжетних задач – ключова складова математичної компетентності молодшого школяра. Незаперечними у розкритті змісту зазначеної теми є важлива роль і значення роботи над сюжетними задачами). Сюжетні математичні задачі є моделями життєвих ситуацій, формуючи загальні способи і методи розв'язування сюжетних математичних задач, педагог навчає дітей на основі математичних знань певним чином діяти у ситуаціях, що виникають у повсякденному житті. При навчанні школярів розв'язувати сюжетні задачі застосовуються репрезентативні та розв'язувальні моделі:

- *репрезентативні моделі* постають у вигляді короткого запису задачі (схеми чи таблиці) або у вигляді схематичного рисунка;
- *розв'язувальні моделі* – у вигляді "дерева міркувань";
- *моделювання життєвих ситуацій та навчальних проблем*. Моделювання життєвих ситуацій пов'язується зі створенням проблемних ситуацій, тому основною дидактичною одиницею практичної реалізації досвіду є проблемна (або творча) ситуація, навчально-пізнавальна діяльність учнів в умовах проблемної ситуації (технологія ґрунтується на ідеях і теоретичних положеннях американського філософа, педагога Джона Дьюї).

Використовуючи метод моделювання, учитель може керуватися певним алгоритмом. Наприклад, гра "А що відбувається, якщо...?" проводиться за таким алгоритмом:

1. Постановка проблеми. "А що відбувається, якщо..?"
2. Висловлення припущення (здогадка, осяяння, результат логічних розмірковувань, пропозиція власної моделі-способу розв'язання проблеми). Моделюючи життєву чи навчально-математичну ситуацію, діти формують судження за поданою моделлю висловлювання: "Якщо..., то...".
3. Доказ-перевірка припущення на конкретних фактах:
 - складання таблиць та схем (робота з даними);
 - використання проблемних завдань геометричного змісту (скажімо, треба виміряти довжину та ширину своєї кімнати й скласти задачу з використанням отриманих даних або ж у грі "Чарівна лінійка вирішила виміряти...") [7].

Використовуючи метод моделювання, учитель має дотримуватись певних дидактичних вимог:

1. Щоб створити проблемну або творчу ситуацію, учитель ставить перед учнями таке теоретичне або практичне завдання, під час виконання якого учень має "відкрити для себе" (самостійно або з допомогою вчителя) нові знання або способи дії, які треба засвоїти, створити новий продукт власних міркувань. Наприклад, при вивченні теми "Кратне порівняння чисел" у 3-му класі діти легко оперують ключовим запитанням різницевого порівняння. А на запитання "У скільки разів..?" не можуть правильно відповісти. Отже, з'являється вмотивована необхідність навчальної діяльності.

2. Важливо пропонувати учневі таке проблемне завдання, яке ґрунтується на тих знаннях і вміннях, якими він уже володіє, і відповідає його інтелектуальним можливостям. Завдання має містити невідомий учневі елемент знань або спосіб дії і викликати в нього потребу засвоїти ці знання, включитися у творчу діяльність. Враховуються знання, що вже сформовані й функціонують у наявному фонді знань учнів і знання, які треба засвоїти (або повторити) в результаті моделювання. Так, при вивченні теми "Математичні вирази" запис $47 - 22 + 11 = 36$; $47 - (22 + 11) = 36$ створює необхідну проблемну ситуацію [3].

Починаючи з 2-го класу, під час вивчення математики доцільно здійснювати диференційований підхід, враховуючи при цьому індивідуальні особливості кожної дитини. Робота над задачею може диференціюватись наступним чином: сильнішим учням пропонується коротко записати умову задачі й розв'язати її, при цьому буває, що умова задачі є лише сюжетом, а учні самостійно визначають потрібні дані;

слабшим дітям треба скласти таку ж задачу таблицею й розв'язати її або ж придумати іншу за схемою, коротким записом, частково виконаним розв'язуванням.

Висновки. Отже, на уроках математики треба залучати учнів до активної пізнавальної, самостійної діяльності, перетворюючи школярів на її суб'єктів. Для цього вчитель має добре знати вікові та індивідуальні особливості кожного учня, намагатися знайти та розвинути його позитивні риси, допомогти дитині відчувати впевненість у своїх силах, надати своєчасну підтримку, створити сприятливі умови, атмосферу творчості.

Література

1. Біда О. А., Кравчук О. В., Коберник Г. І. та ін. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: навч. посіб. Умань: РВЦ "Софія". 2007. 212 с.
2. Василенко Н. В. Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики. *Завуч. Усе для роботи*. 2017. С. 36–73.
3. Верхогляд Г. Нестандартний урок-сюрприз з математики у 2 класі з елементами інтерактивних технологій. *Початкова школа*. 2011. № 12. С. 22–23.
4. Короденко М. Нова школа – нові підходи. *Освіта України*. 2017. № 43. С. 6–8.
5. Панченков А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посіб. Київ: А.П.Н., 2003. 72 с.
6. Оварчук О. О. Методичні механізми реалізації нових навчальних програм відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти. URL: http://nico-1-4-kl.at.ua/metod_rekom.doc
7. Пермінова І., Карпова М. Урок математики у 2 класі з використанням інтраактивних технологій. *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 14–17.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
9. Початкова освіта / Додаток до листа МОН України від 17.08.2016 1/9-437 "Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах". URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6119>.
10. Руденко Н. Інтерактивне навчання на уроках математики в початковій школі. *Початкова школа*, 2015. № 12. С. 45–48.
11. Сімакова Л. М. Урок математики з елементами інтерактивних технологій у 2-му класі. *Початкове навчання та виховання*. 2010. № 28 (248). С. 4–6.
12. Скоробреха Л. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках математики, 2 клас. *Початкова школа*. 2012. № 3. С. 42–43.
13. Стрибна О. В., Сошенко А. О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. Харків: Видавнична група "Основа", 2005. 127 с.
14. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ: Пед. думка, 2001. 516 с.

References

1. Bida, O. A., Kravchuk, O. V. & Kobernyk H. I. (2007). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia v pochatkovii shkoli* [Interactive learning technologies in primary school]. Uman: RVTs "Sofia" [in Ukrainian].
2. Vasylenko, N. V. (2017). *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: realizatsiia teorii ta praktyky* [Competence approach in education: implementation of theory and practice]. *Zavuch. Use dlia roboty – Head teacher. Everything for work* [in Ukrainian].
3. Verkhohliad H. (2011). *Nestandardnyi urok-siurpryz z matematyky u 2 klasi z elementamy interaktyvnykh tekhnolohii* [A non-standard surprise lesson in mathematics in the 2nd grade with elements of interactive technologies]. *Pochatkova shkola – Elementary School*. 12. 22–23 [in Ukrainian].
4. Korodenko, M. (2017). *Nova shkola – novi pidkhody* [New school – new approaches]. *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*. 43. 6–8 [in Ukrainian].
5. Panchenkov, A., Pometun, O. & Remekh, T. (2003). *Navchannia v dii: Yak orhanizuvaty pidhotovku vchyteliv do zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia* [Learning in action: How to organize teacher training for the use of interactive learning technologies]. Kyiv: A.P.N [in Ukrainian].
6. Ovarchuk, O. O. *Metodychni mekhanizmy realizatsii novykh navchalnykh program vidpovidno do Derzhavnoho standartu pochatkovoї zahalnoi osvity* [Methodical mechanisms of realization of new educational programs according to the State standard of primary general education]. URL: http://nico-1-4-kl.at.ua/metod_rekom.doc [in Ukrainian].

7. Pierminova, I. & Karpova, M. (2014). Urok matematyky u 2 klasi z vykorystanniam intreaktyvnykh tekhnolohii [Math lesson in 2nd grade using interactive technologies]. *Pochatkova shkola – Elementary School*. 10. 14–17 [in Ukrainian].
 8. Pometun, O. & Pyrozhenko, L. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [A modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K [in Ukrainian].
 9. *Pochatkova osvita* [Pochatkova osvita] / Dodatok do lysta MON Ukrainy vid 17.08.2016 1/9-437 "Shchodo metodychnykh rekomendatsii pro vykladannia navchalnykh predmetiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh". URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6119> [in Ukrainian].
 10. Rudenko, N. (2015). Interaktyvne navchannia na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli [Interactive learning in mathematics lessons in primary school]. *Pochatkova shkola – Elementary School*. 12. 45–48 [in Ukrainian].
 11. Simakova L. M. (2010). Urok matematyky z elementamy interaktyvnykh tekhnolohii u 2-mu klasi [Math lesson with elements of interactive technologies in the 2nd grade]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia – Primary education and upbringing*. 28 (248). 4–6 [in Ukrainian].
 12. Skorobrekha, L. (2012). Vprovadzhennia interaktyvnykh metodiv navchannia na urokakh matematyky, 2 klas. *Pochatkova shkola – Elementary School*. 3. 42–43 [in Ukrainian].
 13. Strybna, O. V. & Soshenko, A. O. (2005). Interaktyvni metody navchannia v praktytsi roboty pochatkovoi shkoly [Interactive teaching methods in the practice of primary school]. Kharkiv: Vydavnycha hrupa "Osnova" [in Ukrainian].
 14. Yarmachenko, M. D. (2001). *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
-

Dubrovska L.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management of Mykola Gogol Nizhyn State University

Dubrovsky V.

Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management, Mykola Gogol Nizhyn State University

Kozak V.

Master's student of the Faculty of Psychology and Social Work of Mykola Gogol Nizhyn State University

TAKING INTO ACCOUNT THE AGE AND INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF CHOOSING METHODS OF INTERACTIVE LEARNING IN MATHEMATICS LESSONS IN THE BEGINNING

In the article, the authors raise a topical and important issue, namely the organization and conduct of an interactive lesson, which allows to strengthen the concentration of volitional, intellectual, emotional efforts of students both in preparation for the lesson and during it. In the opinion of the authors, one of the important ways to introduce interactive teaching methods in the educational process of modern primary school is to take into account the age and individual characteristics of students in the process of their choice. This attention applies to all disciplines, including mathematics.

It should be noted that taking into account the age psychological characteristics of primary school students, the authors state the fact that not all interactive technologies can be used at once. Here you need to take into account the principle of consistency and gradually move from simple to complex technologies.

The authors focus on modern approaches to the organization of the educational process in the New Ukrainian school provide for the division into two cycles: 1-2 classes – adaptive-game, 3–4 classes – the main cycle. Analyzed, when the teacher himself is deeply aware of the essence and necessity of such work, it takes into account the age and level of development of students in the class.

Key words: primary education, primary school, interactive learning, interactive methods, age psychological features of primary school students, cognitive interests, volitional, intellectual, emotional traits.

УДК 378.016:811.111'373
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-44-56

Zhelobytska T. V.

lecturer-translator/interpreter-postgraduate student at Applied Linguistics,
Comparative Philology and Translation Studies Department,
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

**COLLOCATION AS A MINIMAL UNIT OF VOCABULARY
ACQUISITION BUILDING IN ENGLISH LEARNING PROCESS**

This paper presents an academic research primarily focuses on defining collocation as a minimal unit in vocabulary acquisition building, on its importance for English Learners during English Learning Process and finally on its main role in practical usage of the English language.

The main objectives were realized through various materials exploration of general English vocabulary acquisition building in Canadian English (CE), American English (AE), and British English (BE). The research area was original Canadian, American, and British informational sources with special emphasis on different scholars' ideas as for English spoken language and vocabulary load in written texts. The research highlighted the significance of collocations through their necessary and completely right usage in English Teaching and Learning Processes. The investigation made it possible to specify the definition of 'collocation' and provide background information about collocations by gathering and analyzing Contemporary Linguistics scientists' works and expressed their opinions.

General scientific methods include deduction and induction, observation and generalization. Major linguistic methods employed in this paper are the structural (a definitive and distributional analysis) and contrastive (based on three variants of English) ones. The methodology used for this academic research is simple being profound and scientifically approved.

The notion of 'collocation' refers to the frequent co-occurrence and mutual expectation of some words which appear more often than by chance. In this sense, collocation can be called 'a restricted combination', which exists between a free combination and an idiom and has semantic transparency. The study of collocations was scanned through modern international researchers of CE / AE / BE. On having specified the definition of collocation and then shown the importance of collocations usage, we could finally provide some recommendations for the teaching and learning processes of collocations in order to improve and refresh modern English studies for students of linguistics / philology departments. These recommendations are as follows: teach / learn English via modern CE / AE / BE sources; emphasize on collocations structure and meaning during English Teaching and Learning vocabulary; pay a special attention to difference in similar collocations among various variants of English (for instance, as presented for CE / AE / BE in this paper); give preference to teaching / learning materials in native English; encourage students to read and listen to genuine CE / AE / BE written by native speakers; make use of online dictionaries, free corpora, and the Internet rich materials on a regular basis. Nowadays, there are many excellent dictionaries of CE / AE / BE collocations which are free and easy to be accessible.

The prospects for further study may cover building of a digital dictionary of most frequent collocations in Canadian English, American English, and British English.

Key words: collocation, minimal unit, vocabulary acquisition building, collocations usage, learning process, teaching process, English learners.

1. Introduction.

It is vitally important for learners to build a large vocabulary in the English language which they are studying. One way to approach the issue of how many words learners need to know is to find out how many and what kinds of vocabulary are in the texts that learners read. Various researchers have looked into the number of word families in

different texts to see how big that vocabulary might need to be. A general rule of thumb for deciding how many words learners need in order to read a text without support is 98% and with support is 95 %. Various kinds of texts have different vocabulary loads. For example, a Canadian linguist Nation (2006) found that 98 % is reached for newspapers, novels, and university-level texts at 8,000–9,000 word families plus proper nouns. Another Associate Professor in Applied Linguistics Coxhead (2012) found the same load of 8,000–9,000 plus proper nouns at 98 % coverage for novels that might be read at the high school level, such as *Clepto, Split* by Lori Weber (Canadian English, CE), *The Bell Jar* by Sylvia Plath (American English, AE), *Pride and Prejudice* by Jane Austen (British English, BE) Researches also dealt with vocabulary load in spoken language. A study of movies by Webb & Rodgers (2009), for example, found that 95 % coverage was reached at 3,000 word families plus proper nouns and marginal words (such as for example, fillers like *totally* and phrases like *you know: "English is like, totally fun to learn, you know?"*). These words might not seem useful, but they are actually a pretty important part of the English language. The authors also found that 98 % was reached at 6,000 word families plus proper nouns and marginal words. Dang and Webb (2014) looked at academic spoken English and found just over 96 % coverage with 4,000 word families plus proper nouns, but 98 % coverage at 8,000 word families plus proper nouns and marginal words. In another study, Coxhead and Walls (2012) developed a corpus of TED Talks (www.ted.com) and found that 95 % was reached at 5,000 plus proper nouns, and 8,000–9,000 word families plus proper nouns were needed to reach 98 %. Their finding suggests that TED Talks are closer in nature to academic writing. Studies like these can help us understand the vocabulary load of the texts we might be placing in front of students. You can find out how many words learners know or can recognize using Nation's Vocabulary Size Test (Nation&Beglar, 2007) (a copy of the test is on Tom Cobb's website, the Compleat Lexical Tutor (URL: www.lextutor.ca)).

Teachers and learners need to make clear decisions about which words they will focus on. They can make these decisions by looking at the frequency of words, for example, by concentrating on the most frequent words in the language they are learning (for more on frequency in vocabulary, see Nation (2013); for a new General Service List of the most frequent words in English see Brezina&Gablasova (2013). Teachers and learners can make decisions about words to focus on by considering the goals for study. If learners are studying English for academic purposes, teachers might take into account word lists for their specialized subject area or general academic word lists such as the *Academic Word List* of Coxhead (2000 URL: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/-academicwordlist>). Teachers might decide to concentrate on vocabulary items that learners already know something about (e.g., meaning, spelling) and focus on other aspects of the word that are not so well established (e.g., common collocations, limitations of use). Another way to select words is to consider the items that occur in classroom texts and decide whether learning them is important for language learning in general, for everyday usage, for class, or for another important reason. English Learners (ELs) are encouraged to pay attention to aspects of word knowledge through a range of mostly interactive activities via working with multiword units, such as common collocations and phrases. Raising awareness of vocabulary in use is an important task for teachers in order to get better results of knowing English for ELs. For an intermediate learner of a foreign or second language, vocabulary has always been a bottleneck impeding his/her progress. At this stage, the traditional way of memorizing the meaning and pronunciation of a new word is far from meeting the need of the learner. With the expansion of the size of vocabulary, many problems arise concerning the proper usage of a word in context, among which is collocation. However, English students are more concerned about how to expand their vocabulary, that is, to increase the number of words they can remember. They pay no attention to or ignore the depth of their understanding of the word. How to deepen the understanding of the word is a problem facing them. Collocation is one of the most important aspects of knowing a word. That is to say, in order to deepen the understanding of a word, English students must know its collocations (Duan, 2012).

2. Aim and Objectives.

The aim of the present research is to define a collocation as a minimal unit in vocabulary acquisition building and to outline its primary importance for English Learners (ELs) in mastering English.

The objectives are: to look into definitions of collocation; to inquire into the importance of collocations usage; to provide some recommendations for the teaching and learning process of collocations. The basic concern that consistently ran throughout the research was the importance of admitting the collocations usage necessity as the minimal units in the English Learning Process (ELP) as well as in the English Teaching Process (ETP), no matter what variant of English it is (Canadian English (CE), American English (AE) or British English (BE)).

It is suggested that the students should be informed that **knowing collocations**, like grammar, is one aspect of not only English but all other languages that should be learnt if they want them to sound naturally. Mastery of vocabulary can contribute to the constructing of **correct collocations usage** as a part of necessary English **vocabulary acquisition building**. **Collocation** could be presented as **a universal linguistic phenomenon**.

3. Methodology.

The basic source for this research has been the recent foreign language studies on definition of collocations in the English Learning Process (ELP). **Additional sources** include both the print and the electronic informational materials. Print media that has been used consists of language studies journals, general linguistic information conducted in various papers on Language Studies or Applied Linguistics. This printed information has been collected from various articles on Linguistics and Language policy topics of Canada, America and Great Britain. The electronic media that has facilitated the research includes online articles, various vocabularies and dictionaries of CE, AE, and BE (*Canadian Collocation Dictionary*: URL: <https://collocations.enacademic.com/2390/Canadian>; *The American Heritage of the English Language*: URL: <https://www.ahdictionary.com>; *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*: URL: <https://www.freecollocation.com>), TED talks videos (URL: <https://www.ted.com>), advanced online scientific publications, free corpora on the Internet: *The Strathy Corpus of Canadian English* (URL: <https://www.english-corpora.org/can/>), *Corpus of Contemporary American English* (URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>), *British National Corpus* (URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>)).

Linguistic methods employed in this paper cover the following: **the structural method** providing brief insights into explanation of the collocation definitions (a definitive analysis) and their importance of admitting the collocations as the minimal units (a distributive analysis) in ETP as well as in ELP. Collocation seems as one of the most important aspect of knowing a word in language studying process. **The contrastive method** let us to compare / contrast and determine the main influenced points of CE, AE, and BE collocations and complete the various ways of teaching and learning them specifically and separately right in each variant of English.

Linguistic analysis of collocations is a research area with stakeholders from multiple fields, including learning sciences, sociolinguistics and other areas of linguistics, language technologies and machine learning, social psychology and sociology. Each field brings with it its own valuable store of wisdom as well as its own sets of research questions and methodologies that bring out different subsets of facets. While we view 'collocation' from a multi-disciplinary perspective, we adopt a technical definition of what linguistic analysis is, specifically an analysis that employs constructs from the field of linguistics that are designed to study English language (CE, AE, BE) as a primary focus of inquiry. While a wide variety of valuable frameworks for studying collocations of the English language have been developed within the learning sciences community, instead of considering these linguistic analyses of collocations, we consider them applications of theoretical constructs from the learning sciences to language interactions. The focus is on learning processes viewed through language rather than the language processes themselves. The advantage of a linguistic framework is that it allows us to avoid making a

commitment to one specific theoretical perspective within the learning sciences. **The research synthesis** contains the composition and combination of proper collocation usage in real oral speech and in written contexts according to clear understanding of its separate parts and elements as the one totally full form of foreign language.

In addition, all the stages involve **induction** and **deduction** to make the relevant conclusions. In this research, we address the issue of the interconnection between collocations and quality of ETP and ELP for ELs, and we recommend brief solutions for identifying collocations in CE, AE, BE as soon as possible via modern online resources. The major advantage of this research is that collocational information may be used to guide the parser through the maze of English language variants.

Conclusively, the methodology used for this academic research is simple being profound and scientifically approved. Moreover, this work has been challenging considering the fact that there is a serious dearth of original English (CE, AE, BE) printed resources in Ukraine and the research was based only on international English sources and original materials.

4. Results.

The present research explores and represents collocation as the minimal unit in vocabulary acquisition building in 2 stages: 1) specifying the definition of collocation(4.1); and 2) proving the importance of collocations knowledge (4.2).

4.1. The Definition of Collocation.

The idea of 'collocation' was first put forward by J. R. Firth in 1957. Although the word is used widely, scholars' opinions are divided when it comes to the meaning of collocation. Robins argues that collocation is "the habitual association of a word in a language with other particular words in sentences" (2000, p. 64). Robins' understanding of collocation agrees with Firth's and Halliday and Hasan's. In *Cohesion in English*, Halliday and Hasan argue that collocation as a means of cohesion is "the co-occurrence of lexical items that are in some way or other typically associated with one another, because they tend to occur in similar environments." (2001, p. 317). For example, the word *doctor* implies such words as *nurse, medicine, symptom, hospital*, etc. The *night* is closely related with *darkness*. 'Collocation', in this sense, is overlapped with the so-called 'semantic field'. Words occurring in collocation or in the same semantic field exist as a group fit in a given situation. But the presence of one word does not necessarily lead to the occurrence of others in the group. A distinction is often made between 'colligation' and 'collocation'. F. de Saussure called "relations based on linear character of languages" or "combinations based on sequentiality" syntagmatic relations (2001, p. 121). These relations are then specified as 'colligation', the grammatical patterns concerning certain head words, like "V to do, V doing and V that", and 'collocation', the regular company that a word keeps (Nation, 2004, p. 32), such as *strong wind* and *heavy rain*. We can see that collocation is the habitual co-occurrence of certain words in a certain grammatical pattern—colligation.

In other words, 'colligation' concerns the grammatical patterns required by certain words or types of words while 'collocation' focuses on lexical items repeatedly co-occurring in company in the frame of certain grammatical patterns. For example, the verb *enjoy* can be used in "V+ Doing" and "V + Noun" patterns. The selection of verbs and nouns in these two patterns are not at random. We can say *enjoy a dinner, enjoy a good income* and *enjoy one's life*, etc. but not **enjoy death*, or **enjoy crime*. In this distinction, the meaning of collocation is in a certain sense identical to Nation's definition of collocation. Nation regards collocation as "words that often occur together" or the company a word keeps (2004, p. 32). In corpus linguistics and computational linguistics, collocation defines a sequence of words or terms that co-occur more often than would be expected by chance. Being sub-type of phraseme, collocation is also a term in phraseology. A good case in point of a phraseological collocation is the expression *strong tea*. While the same meaning could be conveyed by the roughly equivalent **powerful tea*, this expression is considered not idiomatic or even incorrect by English speakers. By contrast, the corresponding expression for computer, *powerful computer* is preferred over **strong computer*.

Obviously, collocation is a kind of syntagmatic relation, but not all syntagmatic relations are called collocations. In order to better understand collocation, we have to make a distinction on the one hand between free combinations and collocation and on the other between 'collocation' and 'idiom'. Free combinations refer to the temporarily-made phrases based on certain grammatical rules to express certain ideas. For example, *buy a book* where *buy* can be replaced by *sell*, *select*, etc. and *book* by *ticket*, *pen*, etc. is a free combination. The combination is grammatically acceptable and semantically clear. The combination of *buy* and *book* is accidental depending on the meaning the speaker wants to express. That is, there is very weak or actually no obvious mutual restriction and mutual expectation between the two words *buy* and *book*.

The other distinction between 'collocation' and 'idiom' should be clarified. Idioms are fixed expressions with frozen meanings, thus fixed collocations, whereas collocations are mostly compositional in that the meaning can be calculated by putting the meanings of its component words together. Just as Sinclair says, "The principle of idiom is that a language user has available to him/her a large number of semi-pre-structured phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analyzable into segments" (1991, p. 110). An example of an idiom is *of course*, which operates effectively as a single word like "*anyway*" or "*somehow*". So, we can regard idiom as a special case of collocation, which will be left out of discussion in this paper.

To summarize, *collocation refers to the frequent co-occurrence and mutual expectation of some words which appear more often than by chance*. In this sense, *collocation can be called a restricted combination, which exists between a free combination and an idiom and has semantic transparency*. We will use this as the working definition for the present paper.

4.2. The Importance of Collocation.

Collocation is an important aspect in vocabulary acquisition building. Free combinations are easy to acquire because they come from the structure of extra-linguistic reality such as *dark night* and *blue sky*, etc. They are "manifestly related to the referential and substantial meaning of the words concerned" (Robins, 2000, p. 56). However, there are no motivations for most collocations. The same conceptual meaning can be realized by different words, so people talk of a *powerful motorcar*, but of *strong coffee*; and of *rancid butter*, but of *addled egg*. This inexplicability of collocation calls for more attention of both teachers and learners of English. For a teacher of English, collocation should be an indispensable part of vocabulary teaching; idiomatic collocations of a new word should be given to the students. As a learner of English, it is necessary for him/her to realize the importance of collocation in word acquisition and pay more attention to the proper use of collocation. Richard summarizes what is meant by mastering a word: 1) knowing the frequency of the word in oral and written language; 2) knowing the grammatical patterns of the word; 3) knowing its associated network with other words (1985, p. 183). Among these three criteria, the latter two are more significant for our discussion as soon as 2) is about colligation and 3) is about collocation. It is difficult or impossible in most cases to have such a thorough knowledge of a word. But these criteria are important in that they point out the importance of deepening the understanding of a word. So far as collocation is concerned, its importance in English teaching and learning is manifested in the following aspects. Collocation is a universal linguistic phenomenon. Words are always used together. They always present themselves in collocation. It is only logical to say that none of the natural languages are free of collocation. In fact, "words seldom occur in isolation" (Wallace, 1982, p. 30). Collocation is not only a necessary element of language but also an outstanding feature that makes language specific and correct. Therefore, to learn English well learners should attach much importance to collocation. Wallace in *Teaching Vocabulary* emphasizes that to know a word in a target language "may mean the ability to use it with the words it correctly goes with, i.e. in the correct collocation [...]" (1982, p. 27). Indeed, among many items of a word listed in dictionaries, the usage containing collocation information is very valuable and helpful. The aim of learning a new word is to put it in practical use and to make sentences. It is explicitly suggested in the introduction to *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* that "for the student, choosing the

right collocation will make his speech and writing sound much more natural, more native-speaker-like, even when basic intelligibility does not seem to be at issue" (2003, p.vii). There is a big difference between writing and speaking in English and writing and speaking in good English. The difference is to a great extent decided by the knowledge and command of collocations. In a sense, the publication of the specialized dictionary itself clearly demonstrates the importance of collocation in English learning. To conclude, to use good (idiomatic) English, learners of English must learn collocations. Collocation also provides a good way to memorize new words. Taylor is quoted by Nation when giving the reasons for studying words in collocation, "words which are naturally associated in context are learnt more easily than those not so associated; vocabulary is best learned in context; context alone is insufficient without deliberate association [...]" (2004, p. 38). The context and the deliberate association including collocations provide connections that help learners to deeply understand a word's meaning and furthermore to add it to his or her current vocabulary. While giving a clue to memorize new words the method to learn words by collocations also instructs learners to use right words in right time and place. In contrast, without any awareness of collocation, learners will make up something not native or even unacceptable.

Most English words are polysemous, i.e. having more than one meaning. This is the inevitable result of the development of English words and the requirement of the economy principle of language. As a result, difficulty arises when it comes to the exact meaning of a word in a given context. It is pointed out in *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (URL: <https://www.freecollocation.com>) that "the precise meaning in any context is determined by that context: by the words that surround the combine with the core word-by collocation" (2003, p. vii). For example, *handsome* can be used in different contexts: *a handsome man* is 'a good-looking man'; *a handsome woman* is 'a physically strong woman'; *a handsome reward* is 'a large amount of reward'; *a handsome present* is 'a generous present'. Only one meaning of *handsome* can be realized by the specific collocates in a given context. However, the common practice of students is to memorize the meaning of a word independent of any context and then apply the meaning whenever the word appears. This is the cause of some students' feeling that although they know all the words in a simple sentence, they cannot make sense of it. For example, all the words in the sentence "*She is my immediate neighbor*" are familiar to some students but they can't make sense of the sentence, for they don't know the meaning of *immediate* in the collocation *immediate neighbor*. So, the best way to memorize the different meanings of a word is to memorize its separate meaning in different collocations. A case may be made here that mastering a word means mastering all of its meanings. Since the different meanings of a word are decided by the context it appears in, memorizing its different collocations also means memorizing its different meanings.

5. Discussion.

5.1. How to Teach and Learn Collocation.

From what has been mentioned above, we can see that collocation is a big problem in learners' interlanguage. This is probably because inadequate attention has been paid to the teaching of collocation in teaching practice. In order to improve the quality of interlanguage and enable the students to produce idiomatic English, teachers of English must attach sufficient importance to the teaching of collocation when teaching vocabulary. The teaching of a new word must be conducted in a given context (but not in isolation). The teacher should divert students' attention to the exact context the new word used in and encourage them to try to remember the collocation the word appears in. The teacher's emphasis is necessary for students to develop a good habit of memorizing words in collocation. The consciousness of the importance of collocation in the learning of a new word will enable students to find the proper collocation for every word they learn.

The variety of English and its variants gives us more tasks which have to be completed via teaching and learning processes. In current research paper the deepest attention is given to CE because the connection between Canada and Ukraine is getting stronger and stronger every day. It means that CE is going to be in great demand in the future and thus CE collocations have to be investigated and studied more seriously and

considerably. The influence of French on CE could be studied deeply as well because the new Canadian collocations with French meanings appear every day.

All regions of Canada are institutionally bilingual. Every citizen has the right to be served in either French or English by government agencies, tried in either language in federal courts, informed in either language in public announcements on radio and television, and advised in both languages on product labels, tax forms, and all other official documents. Only two provinces have linguistic provisions in their constitutions: New Brunswick is constitutionally bilingual, and Québec is officially monolingual French (Joy, 1992, p. 79–80). Québec provincial laws forbid employers to require any language but French of prospective employees (Joy, 1992, p. 9) and forbid merchants from displaying English-language signs. Ironically, federal provisions on bilingualism ensure a nationwide presence for French from the Atlantic to the Pacific, even in regions where the francophone population is nonexistent, but the nationwide presence of English is interrupted officially, though not actually, by Québec monolingualism (Gold&McAlpine, 2010, p. 2–38).

In percentages, the mother-tongue groups are proportioned as follows: 59,2 % speak English, 22,7 % speak French, 0,4 % are English-French bilinguals, and 17,5 % have a mother tongue neither English nor French.

The French-English bilinguals in these figures count only "true bilinguals", rare individuals who learned both languages from birth (Weinreich, 1967, Ch. 3). There are, of course, millions of other bilinguals in Canada whose competence in the two languages is asymmetrical or unequal. In fact, French-English bilingualism has been increasing by leaps in the Ontario region bordering Québec under the stimulus of educational immersion and equity policies (Cartwright, 1988).

5.2. Canadian English Vocabulary Specificity and its Future Prospects.

Even before Canada had a significant and widespread population, many distinctive features of the Canadian vocabulary came into being. Explorers and adventurers learned the names of all the places they visited from the natives, and in many cases the native names stuck. Canadian place-names resound with words from the native language stocks: from east to west, *Pugwash, Buctouche, Miscouche, Kejimikujik, Chicoutimi, Saguenay, Temagami, Napanee, Ottawa, Moosonee, Coboconck, Oshawa, Mississauga, Kakabecka, Wawa, Winnipeg, Saskatoon, Ponoka, Wetaskiwin, Squamish, Esquimault, Nanaimo*, and in the north, *Tuktoyaktuk* and *Iqaluit*, to cite just a few. Other place-names, scarcely less exotic, translate native names: *Medicine Hat, Moose Jaw, Red Deer, Kicking Horse Pass, Yellowknife, Whitehorse*, among them. Some places had more than one name because the indigenous name contended with an imperial one: *Toronto* was called *York* after the nondescript duke who was George III's second son, but in the end – since 1834 – *the Mohawk* name, *Toronto*, meaning "trees standing in water", prevailed (Woods, 1993).

Indigenous plants and animals usually kept their native names, such as *tobacco, potato, tamarack, skunk, raccoon, beaver, grizzly (bear), moose, and caribou*. The European adventurers were novices in the wilds, and those who survived were the ones who availed themselves of native know-how and materials: they learned to use foodstuffs such as *pemmican*, weapons such as *tomahawks*, watercraft such as *kayaks*, and apparel such as *anoraks, mukluks, and moccasins*. Because the first explorers were often Québécois, a number of French terms attached themselves permanently to forest and plain: *prairie, portage, bateau, snye (<chenail 'channe')*.

As the population of the country grew with the influxes described earlier, the distinctive vocabulary grew with it. When the land in Upper and Lower Canada was surveyed into lots for the first settlers, the main survey lines, usually 1,25 miles apart, were called *concessions*, the French term, and country roads along them are called *concession roads*. In Ontario, the secondary roads that intersect concessions are called *side roads*.

One obvious area for vocabulary development comes from terms for technological innovations. Because the settlement of North America took place before the Industrial Revolution, the North American and the British branches of the language almost always developed different vocabularies for talking about machines. The automobile provides a

well-known example: British English has *bonnet* for North American *hood*, *boot* for *trunk*, *estate car* for *station wagon*, *windscreen* for *windshield*, *hooter* for *horn*, and so on. Similarly, British English has *lift* for North American *elevator*, *pavement* for *sidewalk*, *rates* for *taxes*, *lorry* for *truck*, *coach* for *bus*, and numerous other differences in names for post-colonial developments.

Though the southern hemisphere colonies were also populated before the automobile and other technologies came into being, those colonies were still tied so closely to England that they adopted the British terms. Thus, in the lexicon as well as in phonology, their closer link to the English of England is evident, and the distinctiveness of the North American branch from them is further defined.

Now more and more teachers have realized the importance of teaching Canadian English vocabulary, but as for how to teach such vocabulary there are still different arguments. Some teachers hold the view that since vocabulary can be learnt through extensive listening and reading, we don't need to spend much time teaching vocabulary explicitly in class. This is a great misunderstanding. Explicit vocabulary teaching is important. Part of class should be devoted to the explicit teaching of such vocabulary.

As for students of English, frequent experience of learning materials written in native language is very important. Students should be encouraged to listen to or read genuine CE written by native speakers. Immersion in native idiomatic English is helpful for developing good sense of English, especially good sense of collocation.

So far as the concrete methods of learning collocation are concerned, students can make use of the rich resources of dictionaries and the Internet. Nowadays, there are many excellent dictionaries of CE, AE, and BE collocations (*Canadian Collocation Dictionary*: URL: <https://collocations.enacademic.com/2390/Canadian>; *The American Heritage of the English Language*: URL: <https://www.ahdictionary.com>; *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*: URL: <https://www.freecollocation.com>). A good case in point is *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. As it is mentioned in the preface of the dictionary, "no matter how convinced learners are in principle of the importance of collocation, it is difficult for them to put these principles into practice without the benefit of an up-to-date, corpus-based dictionary of collocation" (URL: <https://www.freecollocation.com>). The dictionary can meet the needs of students and teachers. Whenever you meet a difficulty in collocation, you can just look up the key word in the collocation in the dictionary. All its collocations are listed sequentially according to the frequency of each collocation.

For example, "*introduction of*" is common use among students of English. Sometimes, we also meet "*introduction to*". Are the two collocations both correct? If so, what is the difference? Or is only one of them correct? To solve the problem, you can just look up "*introduction*" in the dictionary and find the answer.

Nowadays, there are many free corpora on the Internet: *The Strathy Corpus of Canadian English* (URL: <https://www.english-corpora.org/can/>), *Corpus of Contemporary American English* (URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>), *British National Corpus* (URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>). When you want to learn how to use a word, i.e. its collocations, you need to know what other words are commonly used with it. You can explore this kind of knowledge yourself here by entering the word you want to investigate and its part of speech. Choose whether you want to see words that appear to the left or to the right of that word and their part of speech. You can immediately get the answer. A good case in point is *British National Corpus* (BNC). We can easily get access to the corpus. The first item 'Exploring Vocabulary: Collocation' is the program for exploring collocation. Still take '*introduction*' for example. Enter '*introduction*', choose its part of speech 'noun' and choose the part of speech you want to investigate after the key word '*introduction*', in this case 'preposition', then all the sentences containing '*introduction +preposition*' pattern in the BNC appear on the screen. You can investigate the idiomatic collocation of '*introduction*' with prepositions based on the examples found.

In conclusion, correct and idiomatic use of words depends largely on the mastery of their typical collocational behavior. In order to learn new words well and deepen understanding, both students and teachers of English should pay more attention to collocation and be aware of the importance of collocation in the acquisition of a word. And

students should make good use of collocation dictionaries and the resources on the Internet whenever they are not sure of the collocation a word should be in.

6. Conclusions.

The present research shows the results of exploration and presentation the collocations as the minimal units in vocabulary acquisition building for different variants of English (CE, AE, and BE).

The definition of collocation is fully described and totally given according to international researches about collocations and its usage in the English language. The importance of collocations usage is shown and the collocation is presented as an important aspect in vocabulary acquisition building. Collocation is highlighted as a universal linguistic phenomenon typical of all the languages. The results of this research show the importance of admitting the collocations usage necessity as the minimal units in English Learning Process as well as in English Teaching Process. The paper also gives the modern examples of collocations in CE, AE, and BE as well as the ways of their usage in studying process for English Learners. Different original Canadian English Vocabulary sources are presented and analysed to admit that the foreign language being learnt is still has to be investigated deeply and more attentively. It is important to know the historical aspects of studied language with its reflection in originally based collocations.

Some **recommendations** for the teaching and learning processes of collocations are finally provided in order to improve and refresh modern English studies for students of linguistics / philology departments. They are:

- teach / learn English via modern CE / AE / BE sources;
- emphasize on collocations structure and meaning during English Teaching and Learning vocabulary;
- pay a special attention to difference in similar collocations among various variants of English (for instance, as presented for CE / AE / BE in this paper);
- give preference to teaching / learning materials in native English;
- encourage students to read and listen to genuine CE / AE / BE written by native speakers;
- make use of online dictionaries, free corpora, and the Internet rich materials on a regular basis.

Nowadays, there are many excellent dictionaries of CE, AE, and BE collocations which are free and easy to be accessible

Conclusively, the research on collocations as the minimal units of vocabulary acquisition building in the English teaching and learning process has its profound contribution into the necessary and important modern English knowledge. This research paper has paved the way for future studies of collocations in the variants of English (CE, AE, and BE) and their huge importance and great influence on teaching and learning processes. The prospects for further study may cover building of a digital dictionary of most frequent collocations in Canadian English, American English, and British English.

References

- Brezina, V. & Gablasova, D. (2013) Is there a core general vocabulary? Introducing the new general service list. *Applied Linguistics*. Advanced online publication. doi:10.1093/applin/amt018
- Cartwright, Don (1988) Language policy and internal geopolitics: the Canadian situation. *Language in Geographic Context*, ed. Colin H. Williams. Clevedon: Multilingual Matters. 238-266.
- Coxhead, A. (2000) A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213–238. doi:10.2307/3587951.
- Coxhead, A. (2012) Researching vocabulary in high school English texts: "The Bell Jar" and more. *English in Aotearoa*, 78, 34–41.
- Coxhead, A. & Walls, R. (2012). TED Talks, vocabulary, and listening for EAP. *TESOLANZ Journal*, 20, 55–67.
- Crowther, J. (2003) *Oxford Collocation Dictionary for Students of English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Dang, T. & Webb, S. (2014) The lexical profile of academic spoken English. *English for Specific Purposes*, 33, 66–76. doi:10.1016/j.esp.2013.08.001.
- Duan M., Qin X. (2012) Collocation in English Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 9, pp. 1890-1894, September 2012, ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland, doi:10.4304/tpis.2.9.1890-1894.
- Gold E. & McAlpine J. (2010) *Canadian English: A Linguistic Reader: Occasional Papers Number 6. Strathy Language Unit*, Queen's University, Kingston, Ontario (p. 241), p. 2–38.
- Halliday, M. A. K., Hasan. (2001) *Cohesion in English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Joy, Richard J. (1972) *Languages in Conflict: The Canadian Experience*. Ottawa: Carleton University Press.
- Joy, Richard J. (1992) *Canada's Official Languages: The Progress of Bilingualism*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lubis S. (2013) Collocation as Source of Translation Unacceptability: Indonesian Students' Experiences, *International Journal of English Linguistics*; Vol. 3, No. 5; 2013 ISSN 1923-869X E-ISSN 1923-8703 Published by Canadian Center of Science and Education, URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v3n5p20>.
- Nation, I. S. P. (2006) How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. doi:10.3138/cmlr.63.1.59.
- Nation, I. S. P. (2013) *Learning vocabulary in another language*, 2nd ed. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2004) *Teaching and Learning Vocabulary*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research press.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007) A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9–13.
- Pu Jianzhong. (2003) *Learner Behavior of Verbs: Colligation, Collocation and Chunk*. Kaifen: Henan University Press.
- Richard, J. C. et al. (2000) *Longman Dictionary of Language and Applied Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Richards, J. (1985) Lexical Knowledge and the Teaching of Vocabulary. In Richards, J. (ed.), *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robins, R. H. (2000) *General Linguistics* (Ed.4). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Saussure, F. de. (2001) *Course in General Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Sinclair, J. (1999) *Corpus, Concordance, Collocation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education press.
- Wallace, M. J. (1982) *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.
- Webb, S. & Rodgers, M. P. H. (2009) The lexical coverage of movies. *Applied Linguistics*, 30(3), 407–427. doi:10.1093/applin/amp010.
- Weinreich, Uriel (1967) *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Woods, Howard B. (1993) 'A synchronic study of English spoken in Ottawa: Is Canadian English becoming more American?' In *Focus on Canada*, ed. Sandra Clarke. Philadelphia: John Benjamins. p. 151–178.

Sources of Illustrative Materials

Free corpora on the Internet

- British National Corpus*. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>.
- Corpus of Contemporary American English*. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>.
- The Strathy Corpus of Canadian English*. URL: <https://www.english-corpora.org/can/>.

Electronic media

Academic Word List by Coxhead (2000). URL: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/academicwordlist>.

Compleat Lexical Tutor. URL: www.lextutor.ca.

Collocation Dictionaries of CE, AE, and BE

Canadian Collocation Dictionary. URL: <https://collocations.enacademic.com/2390/Canadian>.

Oxford Collocations Dictionary for Students of English. URL: <https://www.freecollocation.com>.

The American Heritage of the English Language. URL: <https://www.ahdictionary.com>.

TED talks videos. URL: <https://www.ted.com>.

Canadian English (CE) References

Bailey, Richard W. (1981) Haliburton's eye and ear. *Canadian Journal of Linguistics* 26: 90–101.

Barber, K., ed. (1998) *The Canadian Oxford Dictionary*. Toronto, Oxford: Oxford University Press.

Chambers, J.K. (1973) Canadian raising. *Canadian Journal of Linguistics* 18: 113–135.

Chambers, J.K. (1980) Linguistic variation and Chomsky's "homogeneous speech community", in Murray Kinloch and A.B. House, eds., *Papers from the Fourth Annual Meeting of the Atlantic Provinces Linguistic Association*. Fredericton: University of New Brunswick. 1–32.

Chambers, J.K. (1986) Three kinds of standard in Canadian English. In *Search of the Standard in Canadian English*, ed. W.C. Loughheed. Occasional Papers 1. Kingston: Strathy Language Unit. 1–15.

Chambers, J.K. (1991) Canada. In *English Around the World: Sociolinguistic Perspectives*, ed. Jenny Cheshire. Cambridge: Cambridge University Press. 89–107.

Chambers, J.K. (1994) An introduction to Dialect Topography. *English World-Wide* 15: 35–53.

Chambers, J. K. (1995) The Canadian-U.S. border as a vanishing isogloss: the case of chesterfield. *Journal of English Linguistics* 23: 155–166.

Chambers, J.K. (1998) Social embedding of changes in progress. *Journal of English Linguistics* 26: 5–36.

Chambers, J.K. (1998) English: Canadian varieties. In *Language in Canada*, ed. John Edwards. Cambridge: Cambridge University Press. 252–272.

Chambers, J.K. (1998) Myth 15: TV makes people sound the same. In *Language Myths*, ed. Laurie Bauer and Peter Trudgill. Harmondsworth: Penguin. 123–131.

Chambers, J.K. (1999) Converging features in the Englishes of North America. In *Variation and Linguistic*. Cambridge: Cambridge University Press. 200–250.

Chambers, J.K. (2000) Region and language variation. *English World-Wide*. 21: 1–31.

Chambers, J.K., and Troy H. (1999) Dialect topography of Québec City English. *Canadian Journal of Linguistics* 44: 23–48.

Clarke, S. (1991) Phonological variation and recent language change in St. John's English. In *English Around the World: Sociolinguistic Perspectives*, ed. Jenny Cheshire. Cambridge: Cambridge University Press. 108–222.

Clarke, S. (1993) The Americanization of Canadian pronunciation: a survey of palatal glide usage. In *Focus on Canada*, ed. Sandra Clarke. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 85–108.

Dailey-O'Cain, J. (1997) Canadian raising in a midwestern U.S. city. *Language Variation and Change* 9: 107–200.

Easson, G. (1999) Sounds of the Golden Horseshoe: Canadian-American differences at the Niagara border. *Toronto Working Papers in Linguistics* 17: 99–110.

Gold E. & McAlpine J. (2010) *Canadian English: A Linguistic Reader: Occasional Papers Number 6*. Strathy Language Unit, Queen's University, Kingston, Ontario, p.241, 2–38.

Hiscock, Ph. (1982) Dialect representation in R.T.S. Lowell's novel *The New Priest of Conception Bay*. In *Languages of Newfoundland and Labrador*, ed. Harold Paddock. St. John's: Department of Linguistics, Memorial University of Newfoundland. 114–123.

Ingstad, H. (1969) Westward to Vinland: The Discovery of Pre-Columbian Norse House-Sites in North America. Trans. Erik J. Friis. Toronto: Macmillan.

- Ireland, R. (1979) *Canadian Spelling; An Empirical and Historical Survey of Selected Words*. (Ph.D. thesis). York University.
- Joy, R. J. (1972) *Languages in Conflict: The Canadian Experience*. Ottawa: Carleton University Press.
- Joy, R. J. (1992) *Canada's Official Languages: The Progress of Bilingualism*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lachapelle, R., and Jacques Henripin (1982) *The Demolinguistic Situation in Canada: Past Trends and Future Prospects*. Deirdre A. Mark, trans. Montréal: Institute for Research on Public Policy.
- Liebersohn, S. (1970) Linguistic and ethnic segregation in Montreal. *International Days of Sociolinguistics*. Rome: Istituto Luigi Sturzo. 69-81. Reprinted in *Language Diversity and Language Contact*, ed. A.S. Dil. Stanford, Calif.: Stanford University Press. 1981. 218-248.
- Pratt, T.K. (1988) *Dictionary of Prince Edward Island English*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pratt, T.K., and Scott Burke (1998) *Prince Edward Island Sayings*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pringle, I. (1981) The Gaelic substratum in the English of Glengarry County and its reflection in the novels of Ralph Connor. *Canadian Journal of Linguistics* 26: 126-140
- Shorrocks, G. (1997) Celtic influences on the English of Newfoundland and Labrador. In *The Celtic Englishes*, ed. Hildegard L.C. Tristram. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. 320-361.
- Story, G.M., W.J. Kirwin, and J.D.A. Widdowson (1982) *Dictionary of Newfoundland English*. Toronto: University of Toronto Press.
- Trudgill, P. (1984) New-dialect formation and the analysis of colonial dialects: the case of Canadian Raising. In *Papers from the Fifth International Conference on Methods in Dialectology*, ed. H.J. Warkentyne. Victoria, BC: U of Victoria. 35-46.
-

Желобицька Т. В.

викладачка-перекладачка-аспірантка кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу Інститут іноземної філології, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Київ

КОЛОКАЦІЯ ЯК МІНІМАЛЬНА ОДИНИЦЯ ПОБУДОВИ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Представлена наукова розвідка має на меті сформулювати визначення колокації як мінімальної одиниці побудови словникового запасу. Зокрема, автор наголошує на важливості вивчення лексичної сполучуваності слів у процесі оволодіння природною англійською мовою.

Для досягнення поставленої мети було долучено різноманітні матеріали канадською англійською (CE), американською англійською (AE) та британською англійською (BE) і розглянуто принципи побудови загально англійського словникового запасу. Основою дослідження послуговували оригінальні канадські, американські та британські інформаційні джерела, що є дотичними до проблематики вивчення розмовного варіанта англійської мови та навантаженості словникового запасу в письмових текстах. Зроблено акцент на необхідності правильного використання колокацій у процесі викладання та вивчення англійської мови. У статті уточнено визначення поняття "колокація" та зроблено спробу систематизувати доробок сучасних мовознавців у галузі функціонування та вивчення колокацій.

Загальнонаукові методи, застосовані у розвідці, включають дедукцію та індукцію, спостереження та узагальнення. Основними лінгвістичними методами є структурний (методики дефініційного та дистрибутивного аналізу) та контрастивний аналіз (на матеріалі трьох варіантів англійської мови). Методологічні принципи дослідження дозволили отримати науково обґрунтовані результати.

Поняття "колокація" вживається на позначення частотної варіативної (але не випадкової) сполучуваності слів та їх "взаємного очікування". У цьому сенсі колокацією можна назвати "обмежену комбінацію", що займає проміжне місце між вільною комбінацією та ідіомою й має семантичну прозорість. Вивчення колокацій проведено на матеріалі сучасних міжнародних досліджень CE / AE / BE варіантів англійської мови. Логічним продовженням уточнення поняття колокації та демонстрації важливості використання колокацій стало створення рекомендацій щодо залучення колокацій у процесі викладання та вивчення англійської мови, зокрема, ознайомлення студентів філологічних факультетів з сучасними досягненнями англійської мови досліджень. Ці рекомендації містять такі положення: викладати / вивчати англійську мову варто за допомогою сучасних джерел CE / AE / BE як варіантів англійської мови; робити наголос на структурі та значенні колокацій під час викладання та вивчення лексики англійської мови; звернути особливу увагу на різницю подібних колокацій між різними варіантами англійської мови (як це представлено на матеріалі CE / AE / BE варіантів англійської мови в даній розвідці); надавати перевагу навчальним матеріалам автентичною англійською мовою; заохочувати учнів читати та слухати матеріали, написані / записані носіями CE / AE / BE; регулярно користуватися онлайн-словниками, безкоштовними корпусами та численними Інтернет-джерелами. У контексті сьогодення широкі можливості для вивчення колокацій відкривають наявні у вільному доступі електронні словники колокацій CE / AE / BE. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у можливості створення е-словника найчастотніших колокацій канадського, американського та британського варіантів англійської мови.

Ключові слова: колокація, мінімальна одиниця, побудова словникового запасу, канадський, американський та британський варіанти англійської мови, вивчення та викладання англійської мови.

УДК:376-056,26:[37.091.33-027.22:796]
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-57-63

Заплатинська А. Б.

доцент кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна) ortonpu@ukr.net
ORCID 0000-0002-5604-5617

Шевчук Л. А.

магістрант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна) kfhscyz0205@gmail.com
ORCID 0000-0001-6897-8302

**РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ
З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ**

У статті розглянуто особливості застосування методу адаптивної фізичної культури та рухливих ігор з метою розвитку просторового орієнтування дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Особливою проблемою є те, що для дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату та інтелекту характерні розлади емоцій і рухових функцій. У дітей з даною нозологією спостерігаються емоційно-особистісні проблеми і труднощі соціалізації.

Наукове дослідження розкриває особливості впливу рухливих ігор та адаптивної фізичної культури на психолого-педагогічну реабілітацію. Рухливі ігри позитивно впливають на інтелектуальний розвиток дітей, організаторські навички, формування особливості. Розкрито значення проведення адаптивних рухливих ігор у роботі. Відзначено особливості ігрової діяльності у дітей з комбінованими порушеннями розвитку. Відзначено, що застосування рухливих ігор та адаптивної фізичної культури призводить до більш ефективного відновлення координаційних здібностей, дрібної моторики, сприяє поліпшенню психоемоційного статусу дітей. Проаналізовано принципи використання рухливих ігор під час занять з адаптивної фізичної культури.

Ключові слова: рухливі ігри, засоби адаптивної фізкультури, діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, порушення інтелектуального розвитку, молодші школярі, психічний і фізичний стан.

Постановка проблеми. Суспільно-економічні та політичні зміни, що відбуваються в країні, суттєво впливають на модернізацію та реформування як загальної, так і спеціальної освіти. Такі тенденції зумовлюють необхідність розроблення та впровадження у навчальний процес ефективних технологій розвитку і методик навчання. Перед фахівцями закладів освіти гостро постає питання, як організувати навчальний процес для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ОРА) та інтелекту. Дієвість обраних технологій і методик має передбачати індивідуальні особливості учнів, щоб забезпечити якісну корекційно-розвиткову складову.

Організуючи навчальний процес для дітей з порушеннями ОРА та інтелекту, фахівцям слід приділити увагу адаптивній фізичній культурі та можливості її застосування в сучасній системі освіти. Розглянути етапи становлення та розвитку технологій АФК в історичному контексті та проаналізувати значення рухливих і рекреаційних ігор як одного із засобів адаптивної фізичної культури для дітей з порушеннями ОРА та інтелекту.

Проаналізувавши доступні джерела, встановлено, що процес розроблення та впровадження технологій адаптивної фізичної культури (АФК) тісно пов'язаний з формуванням системи спеціальної освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з комбінованими порушеннями розвитку. Доведено, що на цьому

історичному етапі відбулося включення занять з адаптивної фізичної культури у програми спеціальних закладів освіти у вигляді гімнастики, ритміки, рухливих ігор, танців, логоритміки, походів, прогулянок і різних видів масажу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними ВООЗ, особи з інвалідністю становлять 10 % населення земної кулі, з них 120 млн – це діти та підлітки, на жаль, упродовж останніх років спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з інвалідністю. Відсоток дітей з інвалідністю від загальної кількості дитячого населення в різних країнах складає 2–4 % (США – 4 %, Велика Британія – 2,5 %, країни Центральної та Східної Європи частка дітей з інвалідністю становить 2,5 % КНР – 4,9 %, Україна – 2–3 %). Близько 10–20 % дітей і підлітків мають обмежені можливості здоров'я, потребують постійного медико-педагогічного супроводу.

У сучасній та класичній методичній, науковій літературі існує велика кількість досліджень проблеми формування та значення гри, в тому числі як засобу адаптивної фізичної культури дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та ОРА. Над цією проблемою працювали такі науковці: професор Б. В. Сермеєв, Р. В. Белов, О. А. Дмитрієв, В. М. Туманцев. Над публікаціями, присвяченими впливу різних видів рухової діяльності на розвиток дітей, працювали Е. С. Вільчковський, Н. А. Лебедева, К. В. Левшунова, А. А. Маркосян.

На сучасному етапі наукові дослідження стосовно обраної теми проводили: О. Бар-Ор, Т. Ю. Круцевич, Н. В. Москаленко, А. І. Альошина. У їх працях зазначено, що одним з найкращих засобів зміцнення здоров'я і виховання характеру є заняття фізичною культурою.

Психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються поглядами на неї як на провідну діяльність дітей, аналіз її виховних можливостей подано у працях: Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Усової. Автори зазначали, що виховний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими. Цю точку зору розвинуто в працях французького психолога А. Валлона, її підтримували також представники педагогічних наук: Р. Пфютце, І. Хоппе, Л. Шройтер, Д. Ковач, О. Ваг, П. Баконі, Л. Белінова, Е. Петрова, С. Аврамова.

Значення гри у вихованні дитини розглядалися багатьма педагогами минулого та сьогодення. Прогресивні вчені, лікарі, педагоги: І. Сеченов, П. Каптерев, М. Пірогов, К. Ушинський, С. Русова вважали, що гра – це універсальний виховний засіб, який виробило людство, і тому в ній істотна потреба людської природи в тому числі й фізичного виховання [8].

Виклад основного матеріалу. Організовану суспільну допомогу для дітей з психофізичними порушеннями почали надавати з середини XIX ст., що було пов'язано з прийняттям законів про обов'язкове початкове навчання. Велике значення для розвитку теорії і практики навчання і виховання осіб з порушеннями розвитку мала лікарсько-педагогічна система Е. Сегена (1812–1880) та психіатра В. Айрленда (1832–1903) [7].

Діяльність Е. Сегена виявилась найбільш плідною у сфері виховання та навчання дітей порушеннями психофізичного розвитку та стала своєрідним каталізатором не лише у питанні навчання, а й у поширенні досвіду фізкультурно-оздоровчої роботи. Позитивні результати праці Е. Сегена викликали інтерес фахівців того часу, особливо процес навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями представлений у формі тріади:

- виховання діяльності та активності – розвиток рухової здатності, м'язової сили та відчуттів;
- виховання мислення – формування уявлень та понять, опановування елементарними знаннями та навичками письма, читання, рахунку;
- виховання волі, яке, за Е. Сегеном, відповідає моральному вихованню, "тому що виховання волі привчає розумово відсталіх керувати своїми інстинктами" [4].

У той час Е. Сегеном було описано 40 вправ, за допомогою яких необхідно розвивати руку дитини. Уміння стояти та ходити досягаються спеціальними вправами з гантелями та "баластним шестом". Основою навчання є наслідування рухів [4]. Завдяки діяльності Е. Сегена у цей період було закладено основи методик розвитку основних рухів, дрібної моторики та гімнастики в роботі з дітьми з порушеннями розвитку.

Розвиток системи навчально-виховної роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку Англії пов'язано з діяльністю психіатра В. Айрленда. Аналіз його праці "Идиотизм и тупоумие" показав, що заняття з фізичного виховання є невіддільною складовою в отриманні позитивних результатів у навчанні та вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями [1]. У даній праці В. Айрленд пропонував проводити гімнастичні заняття щодня, тривалістю 20–30 хвилин, на спеціально обладнаних майданчиках, обов'язково організовувати ігри та прогулянки на свіжому повітрі, вказував, що гра є компонентом організації життєдіяльності тому займає особливе місце в режимі дня закладу.

На сучасному етапі автори О. Бавольська, В. Бажмін, Н. Деделюк, Т. Христова, Н. Соколова та інші науковці опрацьовують тему адаптивної фізичної культури, з метою формування життєво та професійно важливих умінь та навичок, розвитку і вдосконалення фізичних та психологічних якостей у дітей з особливими освітніми потребами.

Основне завдання адаптивної фізичної культури – це раціонально організована рухова активність як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, та природні фізичні ресурси, осіб з інвалідністю, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості організму до вимог суспільства [4].

На думку С. Євсєєва, метою адаптивної фізичної культури є максимально можливий розвиток життєздатності людини, яка має стійкі порушення у стані здоров'я, шляхом забезпечення оптимального режиму функціонування її природних і наявних (які залишились у процесі життя) тілесно-рухових характеристик і духовних сил, їх гармонізації для максимальної соціальної та індивідуально значущої реалізації суб'єкта [6].

На уроках фізичної культури, під час проведення позакласних масових заходів, на перервах, під час годин перебування на свіжому повітрі у групах продовженого дня в школах та дитячих садках проводяться рухливі ігри, які включені до шкільної програми.

Важливим засобом адаптивного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту є корекційно-розвивальні рухливі ігри. Вони сприяють формуванню та вдосконаленню життєво необхідних рухів, всебічному фізичному розвитку та зміцненню здоров'я дитини, вихованню позитивних моральних і вольових якостей.

Цілеспрямоване емоційне ігрове навантаження надає дію, що стимулює на організм дитини з порушеннями розвитку й більше, ніж інші засоби, відповідає задоволенню її природної потреби в русі. Рухлива гра не лише є засобом профілактики гіподинамії, а й протидіє виникненню гіпокінезії та сприяє формуванню нових навичок, зміцненню всіх функцій організму, розвитку фізичних здібностей та якостей [6].

Особлива цінність рухливих ігор для даних дітей полягає в можливості одночасної дії на моторну і психічну сферу. Швидка зміна ігрових ситуацій висуває підвищені вимоги до рухливості нервових процесів, швидкості реакції та нестандартності дій. Ігри вимушують мислити оптимально, реагувати на дії партнерів, пристосовуватися до оточення. Чим різноманітніше інформація поступає в мозок, тим інтенсивніше включаються психічні процеси. Саме тому, на думку Л. Шапкова, за допомогою гри у дитини з інтелектуальними порушеннями розвивають сприйняття, мислення, увагу, уяву, пам'ять, моторику, мовлення, підвищуючи розумову активність, а отже, пізнавальну діяльність у цілому [5].

Таким чином, у підготовці до проведення рухливих ігор під час занять з адаптивної фізичної культури педагог повинен враховувати такі моменти:

- зміст ігор (сюжет, правила, рухові дії, фізичне навантаження) повинен бути доступним і відповідати віку, рівню інтелектуальних та рухових можливостей, емоційному стану й особистим інтересам дітей;

- рухливі ігри припускають варіанти ускладнення, але процес насичення моторними діями повинен здійснюватися поступово впродовж опанування простими формами рухів;

- зміст ігор повинен передбачати комплексний характер дії: корекцію рухових порушень, фізичних якостей, координаційних здібностей, зміцнення й оздоровлення всього організму в цілому;

- у процесі гри необхідно стимулювати пізнавальну діяльність, активізувати психічні процеси, творчість і фантазію дитини.

Різноманітність форм АФК – добрий засіб підвищення мотивації до занять. Т. Христова та Є. Карабанов у своїй праці виділили такі форми АФК: ранкова гігієнічна гімнастика; уроки-заняття фізичними вправами в навчальних закладах; фізкультурні паузи; динамічні перерви; самостійні заняття фізичними вправами; прогулянки; рухливі та спортивні ігри [10].

Для дітей з порушеннями розвитку доцільним є застосування різноманітних корекційно-розвивальних рухливих ігор. Власне, рухлива гра дозволяє ненав'язливо вирішувати безліч корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих дітей (на даному етапі розвитку спеціальної освіти рухливі ігри є базою для існування таких корекційних методик, як: сенсорно-інтегративна терапія, нейрокорекція та інші). Поєднання у рухливій грі трьох компонентів – фізичної вправи, емоційного тренінгу та розумового навантаження – наближує дитину до природного життя, засвоєння елементів соціальних навичок та взаємовідносин, розвитку особистості в цілому. Під час ігор створюється позитивна атмосфера, яка дозволяє дітям та дорослим виплеснути свої емоції назовні, що позитивно відбивається на подальшій поведінці та спілкуванні їх вдома. Тут вони можуть покричати, пошуміти, побігати вдосталь, посміятися приносить лише позитивний ефект від занять.

Рухливі ігри сприяють формуванню та розвитку особистісних якостей дітей: уміння діяти в колективі, кмітливості, організованості, взаємодопомозі, позитивному ставленню до товаришів, контролювати свої дії, уваги, дисциплінованості, уміння долати посильні труднощі.

На думку Ж. Твердохліб, Л. Погребенник, школярі під час навчального процесу малорухомі, їхні органи та системи життєдіяльності втрачають здатність правильно функціонувати. Тому, необхідно частіше залучати їх до рухової активності із використанням рухливих ігор, зокрема проводити естафети, спортивні вечори, які сприятимуть покращенню настрою і зміцненню здоров'я дітей [7].

Будуючи комплекс рухових ігор для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату та розумовою відсталістю, потрібно опиратися на загальні принципи адаптивного фізичного виховання:

"Принцип свідомості й активності спрямований на розвиток уміння орієнтуватися в навколишній дійсності. Викладач буде заняття таким чином, щоб учень міг засвоювати навчальний матеріал, правильно сприймаючи дійсність.

Принцип індивідуалізації який полягає в тому, що вчитель звертає увагу на вік, стать, особливості стану здоров'я, фізичного розвитку, темперамент, особистісні й характерологічні якості учня, його установки, цінності та інтереси, наявність і якість попередньої фізичної підготовки.

Принцип доступності полягає в тому, що усі засоби, як використовуються в адаптивній фізичній культурі, повинні бути адекватними рівням фізичного навантаження, психомоторного розвитку, стану здоров'я, функціонального стану рухового апарату, попереднього рухового досвіду і фізичної підготовленості.

Принцип послідовності вивчення вправ безпосередньо пов'язаний із принципом доступності. Це правило значно підвищує ефективність засвоєння нових фізичних вправ.

Принцип диференційно-інтегральних оптимумів втілюється у застосуванні оптимальних локальних та інтегральних фізичних навантажень.

Принцип систематичності впливає з принципів послідовності й диференційно-інтегральних оптимумів і базується на закономірностях умовно-рефлекторної діяльності.

Принцип міцності зводиться до створення в учня повних і точних уявлень, сприйняття і відчуттів рухів, що вивчаються, для вироблення міцної навички" [3].

Автор зазначає, що фахівець під час організації рухової активності учня з порушеннями ОРА та інтелекту, обов'язково повинен передбачити рівень загального фізичного навантаження в іграх й дозувати їх під час занять. Тобто, відбудеться корекція психофізичного розвитку дітей даної нозології [6]. Процес навчання гри, який ми розглядаємо як особливу форму взаємодії дорослих із дітьми, забезпечує не стільки формування певних ігрових умінь і навичок, скільки активізацію їх психічної та рухової сфери, розвиток усіх пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, навичок спілкування з дорослими й однолітками. Навчання дітей гри будується на основі глибокого знання і врахування індивідуальних можливостей розвитку кожної дитини, що є традиційним підходом у спеціальній педагогіці [6].

Висновки. Таким чином, рухливі ігри, що використовуються в адаптивній фізичній культурі сприяють всебічному розвитку дітей з психофізичними порушеннями, оздоровленню їх організму, виховують їх почуття, формують поведінкові реакції. Оскільки, поєднуючи в грі фізичні навантаження з емоціями, ми створюємо природні умови доформування навичок, що сприяють соціальній адаптації. Адаптивна фізична культура із використанням рухливих ігор із урахуванням фізичного та інтелектуального розвитку дитини сприяє удосконаленню рухових навичок, поліпшенню емоційного стану, оздоровленню організму. АФК стає базою для розвитку самостійності, просторового орієнтування, ініціює активність дітей. Завдяки цьому дозволяє фахівцям вирішувати поставлені корекційні завдання.

До перспективних напрямів, що вимагають подальшого поглибленого вивчення, віднесено розробку технологій проведення рухливих ігор під час АФК з використанням природного середовища та засобів віртуальної та доповненої реальності як одного із засобів розвитку дітей з комбінованими порушеннями, їх подальшої адаптації в соціумі. Тобто, розроблення ефективної педагогічної технології, що забезпечуватиме особистісно орієнтований та індивідуально-дозований вплив на рухову сферу.

Література

1. Адаптивне фізичне виховання: методичні рекомендації для проведення практичних занять зі студентами спеціальності "Фізична реабілітація" / уклад. О. М. Печко, Чернігів: ЧНТУ, 2017. С. 37.
2. Бавольська О. В., Бажмін В. Б. Адаптивна фізична культура в центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Миколаїв, 2017. С. 112.
3. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури: навч. метод. посібник для студентів. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. С. 68.
4. Демор Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе / пер. с нем. Г. И. Россолимо. Москва: Изд. Сытина, 1909. С. 371.
5. Насибулина Т. В., Новикова И. Д. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья: метод. пособ. Сыктывкар, 2016. С. 61.
6. Соколова Н. Д. Игровая деятельность с интеллектуальными нарушениями дошкольников: книга для учителя и воспитателя / за ред. Л. П. Носковой. Москва: Просвіта, 1993. С. 135–147.
7. Твердохліб Ж. О., Погребенник Л. І. Рухливі ігри для сучасної школи: методичні матеріали. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 62.
8. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. Київ: Рад. школа. С. 560.
9. Федосеева О. А. Особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостатностью. *Молодий вчений*. 2012. № 11. С. 489–491.
10. Христова Т. Є., Карабанов Є. О. Методичні рекомендації до семінарських занять з дисципліни "Адаптивна фізична культура". Мелітополь; ФОП Силаєва О. В., 2018. С. 46.

Reference

1. Pechko, O. M. (2017) *Adaptyvne fizychnе vykhovannya* [Adaptive physical education]. Chernihiv: ChNTU [in Ukrainian].
2. Baval's'ka, O. V. & Bazhmin, V. B. (2017). *Adaptyvna fizychna kul'tura v tsestrakh sotsial'noyi reabilitatsiyi ditey-invalidiv* [Adaptive physical culture in the center of social rehabilitation of children with disabilities]. Mykolaiv [in Ukrainian].

3. Dedelyuk, N. A. (2014). *Teoriya i metodyka adaptyvnoyi fizychnoyi kul'tury* [Theory and method of adaptive physical culture]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
4. Demor, Z. H. (1909). *Nenormal'nye dety, vospytanye ykh doma y vshkole* [Abnormal children, raising them at home and at school]. (G. I. Rossolimo, Trans). Moskva: Yzd. Sytyna [in Russian].
5. Nasibulina, T. V. & Novikova, I. D. (2016). *Orhanyzatsyya zanyaty y adaptyvnoy fizycheskoy kul'turoy s det'my s ohranychennymy vozmozhnostyamy y zdorov'ya* [Organization of adaptive physical education classes for children with disabilities]. Syktyvkar [in Ukrainian].
6. Sokolova, N. D. (1993). *Ihrova diyal'nist' z intelektual'nymy porushennyamy doshkil'nykiv* [Play activities with intellectual disabilities of preschoolers]. L. P. Noskova (Eds). Moscow: Enlightenment [in Ukrainian].
7. Tverdokhlib, Z. O. & Pohrebennyk, L. I. (2011). *Rukhlyvi ihry dlya suchasnoyi shkoly* [Moving games for the modern school]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
8. Ushyns'kyi, K. D. *Tvory* [Works]. Kyiv: Rad. school [in Ukrainian].
9. Fedosyeyeva, O. A. (2012) *Osoblyvosti ihrovoyi diyal'nosti ditey z intelektual'noyu nedostatnistyu* [Features of play activities of children with intellectual disabilities]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. 11. 489–491 [in Ukrainian].
10. Khrystova, T. E. & Karabanov, YE. O. (2018) *Metodychni rekomendatsiyi do seminariv'kykh zanyat' z dystsypliny "Adaptivna fizychna kul'tura"* [Methodical recommendations for seminars on the subject "Adaptive Physical Culture"]. Melitopol; FOP Silaeva OV [in Ukrainian].

Zaplatynska A.

Associate Professor of Orthopedics, Orthopsychology and Rehabilitation of Faculty of Special and Inclusive Education of Dragomanov National Pedagogical University

Shevchuk L.

Master's student of the Department of Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation, Faculty of Special and Inclusive Education

MOVING GAMES AS A MEANS OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE FOR CHILDREN WITH ORTHOPEDIC IMPAIRMENTS AND INTELLIGENCE

The article considers the peculiarities of the application of the method of adaptive physical culture and moving games in order to develop the spatial orientation of children with musculoskeletal disorders and intelligence. A special problem is that for children with musculoskeletal disorders and intelligence are characterized by disorders of emotions and motor functions. Children with this nosology have emotional and personal problems and difficulties in socialization. We are looking for forms of physical culture and sports activities and physical exercises that would be adapted to the physical level of children with intellectual disabilities and ORA. The main directions, means, methods and techniques, ways of their individualization in the process of adaptive physical education among children with intellectual disabilities and disorders of ORA are studied.

Scientific research reveals the features of the influence of mobile games and adaptive physical culture on psychological and pedagogical rehabilitation. Moving games have a positive effect on the intellectual development of children, organizational skills, the formation of features. With the help of the game, close relations arise between the participants, tension decreases and self-esteem increases.

The significance of conducting adaptive moving games in work is revealed. Peculiarities of play activity in children with combined developmental disorders are noted. It is noted that the use of mobile games and adaptive physical culture leads to a more effective restoration of coordination skills, fine motor skills, improves the psycho-emotional status of children. The use of adaptive mobile games in the psychological and pedagogical rehabilitation of children with musculoskeletal disorders and intelligence has a positive effect on the state of the central nervous system and motor activity of children. The

principles of using mobile games during classes on adaptive physical culture are analyzed.

Key words: mobile games, means of adaptive physical culture, children with orthopedic impairments, intellectual development disorders, junior schoolchildren, mental and physical condition.

УДК 373.3.091.33-027.22:688.727.9
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-64-70

Киричук І. С.

здобувач СВО "магістр" Національного університету
"Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка

Турчина І. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка

Лимар Ю. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність поняття "булінг", розкрито особливості, етапи розвитку та ролі учасників булінгу. Автором розкрито структуру цього явища, зосереджено увагу на фізичній та психологічній формі шкільного булінгу. Наведено причини булінгу, ознаки і характеристики його учасників. Окреслено основні показники, що вказують на можливість існування шкільного булінгу в освітньому середовищі сучасного закладу освіти.

У роботі описується підхід до профілактики булінгу серед підлітків з використанням потенціалу вторинного колективу школярів. Булінг у шкільному класі є деструктивним способом реалізації природної потреби підліткового співтовариства у формуванні внутрішньо-групової структури класу, заснованої на принципі домінування. Булінг актуальний для сучасних підлітків, оскільки різко звузився простір соціальної взаємодії підростаючого покоління.

Ключові слова: булінг, агресія, підлітки, вік, колектив, освітнє середовище, профілактика.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні в шкільному середовищі проблеми насильства часто стають перешкодою для досягнення мети всебічного розвитку дитини. Школа відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями знань у безпечному освітньому середовищі, формуванні безконфліктного спілкування та ненасильницької поведінки. Явище булінгу, на жаль, набуло поширення в сучасній школі, наразі булінг стає все більше соціально небезпечним. Це пов'язано з тим, що він призводить до травмування психіки всіх його учасників і може стати причиною стійких патологічних порушень, різноманітних комплексів, а у вкрай жорсткому варіанті стати причиною виникнення соціально-небезпечних форм поведінки залежного, насильницького чи суїцидального характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями теми профілактики булінгу в шкільному середовищі займалися науковці: О. Вознюк [1], Т. Єльчанінова [2], О. Кормило [3], Н. Лалак [4], Л. Лушпай [5], С. Панасевич [6] та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Разом з тим подальших наукових розвідок потребує питання впровадження ефективних програм з профілактики булінгу в шкільному середовищі.

Завдання статті: проаналізувати поняття "булінг", охарактеризувати основні напрямки його профілактики в шкільному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Поняття "булінг" походить від англійського слова bully, яке означає хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою силу і владу, щоб налякати або заподіяти шкоду слабшим людям.

Як зазначає дослідник Л. Лушпай, у психолого-педагогічній науковій літературі під терміном "шкільний булінг" прийнято розуміти сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які пов'язані з процесом тривалого фізичного або психологічного насильства з боку індивіда або групи по відношенню до індивіда, який не здатен себе захистити у певній ситуації. Часто агресивна, насильницька поведінка пов'язана з вибудованою ієрархією міжособистісних взаємин, з прагненням утвердження влади у підлітковому віці [5].

Нам імponує визначення дослідниці Є. Ожиевої: "...булінг, з психологічної точки зору, це умисне, тривале, повторюване, фізичне або психологічне насильство, що не носить характер самозахисту і не санкціоноване нормативно-правовими та моральними актами з боку індивіда або групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні і т. д.) щодо іншого індивіда, і яке відбувається переважно в організованих колективах (школа, робота, армія, вебспільнота) з певною особистою метою (наприклад, бажання заслужити авторитет, самоствердитись, принизити іншого тощо)" [6].

Дослідниця Т. Єльчанинова зазначає, що булінг бере свій початок у підлітковому віці, коли основною сферою діяльності дітей є навчання у школі, а провідною діяльністю є спілкування. В освітньому середовищі він здатен руйнувати безпеку цього середовища і негативним чином позначатися на розвитку особистості, яка навчається, та на побудові стосунків між суб'єктами освітнього процесу [2].

Булінг у шкільному середовищі може виникати як на території школи, так і поза нею. Якщо цькування відбувається на території школи, то, як правило, це відбувається в позаурочний час, у неконтрольованих місцях, наприклад, на перервах або в обідню перерву, а також у момент, коли учні на новий урок переходять з однієї класної кімнати до іншої, тим самим збільшуючи кількість неконтрольованого часу з боку дорослих та стають вразливими для нападу, а також у школах, де всі учні однієї статі [3].

Як показує практика, мотивацією до шкільного булінгу стають заздрість, помста, неприязнь, прагнення відтворити справедливість; боротьба за владу, потреба підпорядкування лідерів, нейтралізації суперника, самоствердження тощо. Соціальна структура булінгу складається з трьох елементів: переслідувача, булера і агресора [4].

До основних характеристик булінгу, за Т. Єльчаниною, можна віднести: регулярність (тривалість та систематичність), навмисну поведінку (фізичне або психологічне насилля), наявність спостерігачів (цілісна ситуація включає в себе кривдника, жертву та спостерігачів), направленість на одну й ту саму людину (психологічно або фізично більш слабку) з метою психологічного або фізичного тиску й послаблення, а також обов'язкове підкріплення цих характеристик агресивністю та негативізмом [2].

Теоретично булінг має дві основні форми прояву (за Н. Лалак):

- фізичний шкільний булінг – це умисні поштовхи, удари, стусани, побої, нанесення інших тілесних ушкоджень, різного виду знущання, образливі жести або дії, пошкодження особистих речей та інші дії з майном (крадіжка, грабіж, ховання особистих речей жертви), фізичні приниження та ін.;

- психологічний шкільний булінг – це насильство, пов'язане з дією на психіку, що завдає дитині психологічного травмування шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість жертви [4].

Учені зазначають, що булінг як процес має такі стадії розвитку: початок, розвиток, кульмінацію та завершення. Т. Єльчанинова у своїй роботі описує так звану спіраль булінгу [2]: I. Попередня фаза: констатація відмінності (наприклад, коли дитина сприймається як така, що не відповідає "нормі"); II. Фаза булінгу: зловживання (різноманітні за формою цькування зі сторони кривдника); III. Кульмінація булінгу: ізолюваність жертви (булінг переходить з активної до пасивної форми, коли він є найменш помітним для педагогів); IV. Фаза уявної резистентності до булінгу: тривалий стрес; V. Просунута фаза булінгу: виключення жертви зі спільноти.

У жертв можуть проявлятися різні симптоми: соматична слабкість, підвищена тривожність, репресивність, низька самооцінка, невпевненість у собі. У молодому та зрілому віці вони часто відчують труднощі у встановленні близьких контактів з іншими людьми [2].

Аналізуючи явище булінгу, варто чітко відрізнити його від звичайного конфлікту між однолітками. У конфлікті між однолітками спостерігається рівномірне розподілення сили, почуття відповідальності за наслідки, він виникає нерегулярно з метою щось змінити у стосунках. Тоді як у булінгу сили розподілені нерівномірно, дії повторюються та мають цілеспрямований, свідомий, без докорів сумління, характер, за поведінкою кривдника стоїть бажання влади чи отримання задоволення, вирішення проблеми учасниками не передбачається. Отже, відмінною рисою булінгу від простого конфлікту є нерівність сили та влади, тривалість та систематичність дій, що навмисно приводять жертву в стан, у якому вона не здатна ефективно захищатися від негативних дій [2].

Процес булінгу не може припинитися сам по собі, він потребує втручання й роботи з ним. Як наслідок булінгу ми можемо спостерігати збільшення кількості суїцидів серед дітей-жертв, які не витримали психологічного тиску або його відбиття на емоційному і соціальному розвитку, здоров'ї дитини. Отримані в шкільному віці психологічні травми можуть обернутися цілком серйозними дорослими проблемами. Тому необхідно проводити вчасну профілактику булінгу в шкільному середовищі [2].

У роботі зі шкільним булінгом психолого-педагогічна робота повинна проводитися паралельно на декількох рівнях: загальношкільному, на рівні групи (класу) та індивідуальному (робота з агресорами та жертвами). Потрібно залучати до роботи зі шкільним булінгом батьків, громадські та релігійні організації, правоохоронні органи, громаду [5].

Зараз у багатьох країнах діють антибулінгові програми. Ці програми мають певні особливі риси, пов'язані особливостями країни, проте всі вони мають і спільні ознаки, а саме:

- регулярне опитування учнів про розповсюдженість булінгу;
- обговорення проблеми булінгу в класах, на загальношкільних і батьківських зборах;
- створення самими учнями (за участі і допомоги дорослих) кодексу поведінки;
- посилення спостереження вчителів за дітьми під час перерв, у їдальні, на спортивному майданчику, на шкільному подвір'ї;
- навчання педагогічного колективу стратегіям профілактики булінгу і втручання при його виникненні [5].

У методичних рекомендаціях з профілактики булінгу серед дітей, що пропонуються вітчизняними авторами, використовуються психологічні методики та технології профілактики булінгу. Профілактика булінгу може здійснюватися на кількох рівнях: первинна, вторинна і третинна профілактика. Предметом нашого дослідження є вторинна профілактика булінгу, яка спрямована на усунення впливу виражених чинників виникнення булінгу серед школярів підліткового віку [1].

Ми вважаємо, що основу програми вторинної профілактики булінгу серед школярів підліткового віку складають наступні положення:

- потенціал первинного колективу шкільного класу, що полягає в наступних характеристиках: наявність колективної діяльності, опосередковані просоціальні особистісні якості та риси колективістської взаємодії підлітків, наявність колективістських мотивів та цілей підлітків, ціннісно-орієнтована єдність колективу, емоційно-центровані відношення підлітків до учасників колективу і колективної діяльності може бути реалізовано в профілактиці та корекції булінгу серед школярів підліткового віку;
- етапи вторинної профілактики булінгу, у якій використовується потенціал первинного колективу підлітків, організаційно і змістовно пов'язані зі стадіями розвитку первинного колективу. Взаємозв'язок етапів розвитку первинного колективу школярів підліткового віку та етапів профілактики булінгу показано в табл. 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок стадій розвитку первинного колективу підлітків та етапів профілактики булінгу (за О. Вознюк) [1]

Стадії розвитку первинного колективу	Етапи профілактики булінгу
<p>Стадія 1. Зміст діяльності: висування перед школярами суспільно-цінної мети їх майбутнього життя; визначення близьких і середніх перспектив діяльності колективу; виділення активу, який складається з найбільш зацікавлених та ініціативних школярів. Методи і форми: метод перспективних ліній, колективна дискусія</p>	<p>Етап 1. Зміст діяльності: зміна соціальної структури класу (руйнування булінг-структури) і формування нової соціальної структури класу на основі колективної діяльності, визначення правил поведінки членів колективу. Методи і форми: переорієнтація або заміна лідера класу, активізація лідерських якостей потенційних свідків, диференціація сфер відповідальності між підлітками і розподіл потенційних булерів та соціальних жертв за різними мікроколективами класу, колективна дискусія.</p>
<p>Стадія 2. Зміст діяльності: посилення впливу активу, який не лише підтримує вимоги педагога, але і сам пред'являє їх членам колективу. Колектив переходить до самоврядування, ускладнення діяльності учнів. З'являються відносини творчого співробітництва, взаємонавчання та взаємодопомоги членів колективу. Методи і форми: метод перспективних ліній, колективного впливу, доручення, колективна творча діяльність.</p>	<p>Етап 2. Зміст діяльності: підтримка нової структури групи, нових лідерів, попередження виникнення негативних змін, забезпечення ускладнення різносторонньої колективної діяльності підлітків, зміст якої може варіюватися залежно від пріоритетів освітньої системи школи; включення в діяльність підлітків колективних творчих справ, спрямованих на формування і розвиток спеціальних знань, ставлення та досвіду (дозволяють підліткам попередити булінг щодо себе та інших у різних ситуаціях). Методи і форми: колективна творча діяльність, методи командотворення, рольова гра, драматизація, акція.</p>
<p>Стадія 3. Зміст діяльності: інтенсивне моральне формування особистості в ході колективної діяльності; мета спільної діяльності, її суспільно значущий сенс для більшості школярів набуває спонукального значення, що визначає їх поведінку та взаємодію в колективі; становлення конструктивних гуманістичних взаємодій у колективі. Колективна діяльність стає на даній стадії для членів колективу особистісно значущою, в ході досягнення колективних цілей долаються різного роду перешкоди (власні недоліки, малоцікава діяльність тощо). Методи і форми: самопереконання, змагання, колективна творча діяльність.</p>	<p>Етап 3. Зміст діяльності: зближення формальних і неформальних структур колективу; розвиток взаємодії колективу класу з іншими колективами, що підвищує рівень усвідомленості про єдність первинного колективу, важливості колективістських відносин у ньому, внутрішніх традицій. Здійснення корекції та покращення взаємодії в первинному колективі на основі порівняння з іншими колективами. Методи і форми: колективна творча діяльність, представлення досвіду організації і здійснення колективної діяльності іншим колективам колективний та індивідуальний самоаналіз та самокорекція.</p>

Програма профілактики булінгу в процесі розвитку колективу шкільного класу є компонентом позаурочної діяльності та частиною освітнього процесу. Відповідно до напрямків позаурочної діяльності ця програма відноситься до напрямку "суспільно корисна та проектна діяльність учнів" [1].

У подоланні булінгу також важливо знайти нові підходи до взаємодії з учнями та їхніми батьками. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми

навчання учнів та дорослих (в т. ч. і педагогічних працівників) новим формам поведінки, розвиток стресостійкості особистості, здатної самостійно, ефективно і відповідально будувати своє життя.

Профілактичні програми, призначені для проведення групових занять з учнями та дорослими, можуть містити психотехніки з розвитку комунікативних навичок, профілактики асоціальної поведінки з основами правових знань, а також вправи, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей тощо. Досвід інших країн у подоланні булінгу в освітньому середовищі свідчить про наявність певних успіхів у реалізації тих чи інших антибулінгових програм [3].

С. Панасевич вказує, що профілактика булінгу передбачає роботу за такими напрямками [7]:

- ознайомлення шкільної громади з особливостями поширення масових негативних явищ серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів та загально-прийнятими у світі поняттями;
- формування правосвідомості та правової поведінки учнів, відповідальності за своє життя, розвиток активності, самостійності, творчості учнів, створення умов для реалізації особистості школярів.
- формування у педагогів та батьків навичок ідентифікації насильства як у своїй поведінці, так і в поведінці дітей із метою формування вмінь виокремлювати наявну проблему;
- проведення бесід із підлітками з метою профілактики булінгу, виступи головних спеціалістів у системі профілактичної роботи щодо подолання різноманітних форм агресивної поведінки серед підлітків;
- проведення конкурсів соціальної реклами та інформаційних буклетів із проблем профілактики негативних тенденцій у молодіжному середовищі та соціально-педагогічних тренінгових занять, відеолекторіїв.

Для здійснення превентивної діяльності та вирішення ситуації насильства чи булінгу важливо застосовувати командний підхід (класний керівник, практичний психолог, соціальний педагог, інші спеціалісти за потребою), працювати не лише з дитиною, яка стала жертвою, чи з переслідувачем, але й з усім класом.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, можна зробити висновок, що булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем та розглядається як специфічна ситуація, що виникає в групі. У підлітковому віці булінг обумовлений провідною діяльністю – спілкуванням та взаємодією з однолітками, реакцією групування, розподілом ролей, самоствердженням та негативізмом. Проаналізовані позиції дослідників проблеми булінгу в освітньому середовищі дають змогу констатувати, що це явище негативно позначається на психічному розвитку школярів, що відображається на їх емоційній сфері, соціальних контактах, різних видах діяльності, успішності в них. Школа виступає як ресурс і платформа для здійснення антибулінгових заходів, таких як: профілактика здорової поведінки та стосунків між всіма суб'єктами освітнього середовища, регламентація цих стосунків.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в подальшій розробці та впровадженні ефективних програм з профілактики булінгу, у яких буде враховано досвід існуючих у різних країнах світу програм та національну специфіку.

Література

1. Вознюк О. М. Профілактика булінгу в шкільному середовищі. *Вісник Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2019. № 1. URL: <http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/01/>
2. Ельчанінова Т. М., Підчасов Є. В., Зіза Є. О., Карлашова Л. А., Філіпська І. В. Психологічна підготовка педагогічних працівників до виявлення та профілактики проявів булінгу серед учнівської молоді. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Вип. 57. Харків: ХНПУ, 2018. С. 103–118.
3. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія "Психологія"*. 2015. Вип. 37. С. 174–187.

4. Лалак Н. В., Майборода І. Е., Пеняк В. С. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка та психологія"*. 2019. Вип. 1. С. 34–36.

5. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Філологічна"*. 2013. Вип. 33. С. 85–89.

6. Ожиёва Е. Н. Буллинг как разновидность насилия: учебн. пособ. Киев: Рута, 2001. 320 с.

7. Панасевич С. В. Методичні рекомендації "Профілактика булінгу як соціального явища у шкільному середовищі". URL: <http://gorodnya.osv.org.ua/metodichni-rekomendacii-profilaktika-bulingu-yak-socialnogo-yavischa-u-shkilnomu-seredovischi-panasevich-svmetodist-psihologichnoi-sluzhbi-gorodnyans/>

References

1. Voznyuk, O. M. (2019). Profilaktyka bulinhu v shkil'nomu seredovyschi [Prevention of bullying in the school environment]. *Visnyk Zhytomyr'skoho instytutu pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity – Bulletin of the Zhytomyr Institute of Postgraduate Pedagogical Education*. 1. URL: <http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/01/> [in Ukrainian].

2. Yel'chaninova, T. M., Ziza, Y. O., Karlashova, L. A. & Filip's'ka, I. V. (2018). Psykholohichna pidhotovka pedahohichnykh kadriv do onovlennya ta pidvyshchennya efektyvnosti rozvytku bulinhu sered uchn'ivs'oyi molodi [The teachers' psychological training for finding out and preventing the manifestations of bullying among the student youth] *Visnyk KHNPУ imeni H. S. Skovorody – Bulletin of KhNPU named after GS Skovoroda*. 57. 103–118 [in Ukrainian].

3. Kormylo, O. (2015). Yavyshche bulinhu v osvstnyemu prostori [The phenomenon of bullying in the educational environment]. *Problemy humanitarnykh nauk – Problems of the humanities*. 37. 174–187 [in Ukrainian].

4. Lalak, N. V., Mayboroda, I. E. & Penyak V. S. (2019). Bulinh v seredovyschi suchasnoho zakladu zahal'noyiseredn'oyi osvity: teoretychny yaspekt [Bullying in the educational environment of a modern institution of general secondary education: a theoretical aspect]. *Naukovyy visnyk Mukachivs'koho universytetu – Scientific Bulletin of Mukachevo State University*. 1. 34–36 [in Ukrainian].

5. Lushpay, L. I. (2013). Shkil'nyy bullinh yak zazvy chay hromads'ka ahresiya [School bullying as a kind of social aggression]. *Naukovi zapysy Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya" – Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"*. 33. 85–89 [in Ukrainian].

6. Ozhyeva, E. N. (2001). *Bulinh yak riznovydnist' nasyliya* [Bullying as a form of violence]. Kyev: Ruta [in Ukrainian].

7. Panasevych, S. V. (2019). *Metodychni rekomendatsiyi "Profilaktyka bullinhu yak socialnogo yavischa u shkilnomu seredovischi"* [Methodological recommendations "Prevention of bullying as a social phenomenon in the school environment"]. URL: <http://gorodnya.osv.org.ua/metodichni-rekomendacii-profilaktika-bulingu-yak-socialnogo-yavischa-u-shkilnomu-seredovischi-panasevich-sv-metodist-psihologichnoi-sluzhbi-gorodnyans/> [in Ukrainian].

Kyrychuk I.

The researcher for a Master's degree, Taras Shevchenko
"Chernihiv Collegium" National University

Turchyna I.

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Associate Professor
at the Department of Preschool and Primary Education,
Taras Shevchenko "Chernihiv Collegium" National University

Lymar Y.

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Associate Professor
at the Department of Preschool and Primary Education,
Taras Shevchenko "Chernihiv Collegium" National University

PREVENTION OF BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

The article revised the urgency of the problem, on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, clarified the daylight of understanding "bullying", the list of special features, and this development and participation in bullying. The author has revealed the structure of the whole apparition, the respect for the physical and psychological forms of the bullying is patented. Indicated reasons for bullying, signs and characteristics of the participant. The main indicators are condescended, scho to insist on the possibility of granting a shool in the blessed middle of the present blessing of blessing.

The robot will describe the pre-prophylaxis against bullying in the middle of the future with the potential of the secondary school staff. Bullying in the school class e in a destructive way of realizing the natural consumption of the consumer goods in the form of the internal – group structure of the class, based on the principle of dominance. Bullying is relevant for the current weekly, so like a quick ringing sound of the social interaction between the generational generation.

Key words: bullying, aggression, teenagers, collective, sanctuary middle, prevention.

УДК 619:636

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-71-82

Ковальчук І. В.

канд. с.-г. наук, доцент, завідувач кафедри технологій виробництва продукції тваринництва ПНУ
ORCID:0000-0002-5775-4140

Ковальчук І. І.

кандидат ветеринарних наук, старший викладач кафедри технологій виробництва продукції тваринництва ПНУ
ORCID:0000-0002-2421-7533

Слюсар М. В.

кандидат сільсько господарських наук, доцент кафедри технологій виробництва продукції тваринництва ПНУ
ORCID:0000-0002-3668-2109

Васильєв Р. О.

кандидат сільсько господарських наук, старший викладач кафедри технологій виробництва продукції тваринництва ПНУ
ORCID:0000-0002-1032-9972

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
"ТЕХНОЛОГІЯ ВИРОБНИЦТВА МОЛОКА ТА ЯЛОВИЧНИНИ"**

Розвиток скотарства, як галузі тваринництва у багатьох аспектах залежить від рівня підготовки фахівців аграрних підприємств. За таких умов зростає значення професійної компетентності спеціаліста, яка ґрунтується на його ефективній адаптації до умов виробництва, знаннях та вміннях, готовності до виробничих ризиків.

Метою даної роботи є обґрунтування методичних підходів щодо розробки навчальної програми і викладання дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини". Предметом роботи є компетентності Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва". У публікації розкрито перелік наступних завдань: зазначено роль дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" в освітньому процесі; розкрито суть професійних компетентностей у підготовці майбутніх фахівців; запропоновано систему та критерії оцінювання навчальних досягнень студентів; подано методичні підходи до виконання курсового проекту.

У процесі засвоєння дисципліни, у бакалаврів повинні бути сформовані вміння творчо застосовувати отримані знання для вирішення конкретних практичних завдань, здатність до самостійного аналізу виробничих ситуацій, пошуку, прийняття раціональних і ефективних управлінських рішень у технології виробництва продукції скотарства. При цьому має бути відпрацьована здатність забезпечення такого рівня організації і управління виробництвом, яка дозволить досягти високої продуктивності за мінімальних виробничих витрат, збереженні здоров'я тварин і уникненні екологічних ризиків.

В процесі діяльності передбачається вивчення перспектив розвитку галузі скотарства; основних напрямків і шляхів удосконалення господарсько-корисних ознак і продуктивних якостей худоби; прогресивних енергоощадних технологій і оптимізації технологічних процесів; засвоєння прийомів і методів удосконалення управління галуззю.

Ключові слова: скотарство, технологія виробництва, компетентності, знання, методика.

Постановка проблеми. Скотарство – традиційна для України галузь тваринництва, що обумовлено її значним впливом на рівень забезпечення населення високоцінними продуктами харчування, промисловості – сировиною, господарств – обіговими коштами для їх діяльності, мешканців сіл – робочими місцями, а рослинництва – органічними добривами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За 2000–2017 рр. відбулося зменшення поголів'я великої рогатої худоби в усіх категоріях господарств у цілому на 5712,9 тис. гол. (- 62,6 %), що зумовило зниження виробництва молока, вирощування і реалізацію худоби для забою [8]. Така тенденція набуває істотних, загрозливих розмірів для продовольчої безпеки та експортного потенціалу країни.

Проте тенденції структури виробництва молока засвідчують поступове нарощування обсягів сільськогосподарськими підприємствами, що є позитивним з точки зору якості молока, економічної ефективності його виробництва [8].

Це досягається за рахунок використання сучасних технологій у молочному скотарстві та реалізації генетичного потенціалу кращих світових і вітчизняних порід худоби [16].

Подальший розвиток скотарства у багатьох аспектах залежить від фахівців аграрних підприємств, органів управління різних рівнів, консультаційних служб та інших організацій, чия здатність до пошуку й освоєння нових форм господарювання, прогресивних технологій, їх творча активність, пошук і впровадження резервів виробництва мають суттєве значення у підвищенні кількості і якості продукції за мінімальних витрат.

За таких умов зростає значення професійної компетентності спеціаліста, яка ґрунтується на його ефективній адаптації, оновленні знань та вмінь, готовності до виробничих ризиків [7].

Тому, як мінімум 50 % обсягу освітньої програми спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" для здобуття освітнього ступеня бакалавр має бути спрямована на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей.

У цьому сенсі дисципліна "Технологія виробництва молока та яловичини" є однією із ключових.

Вона необхідна у навчальному процесі для формування у бакалаврів глибоких і міцних базових знань теорії і практики галузі скотарства, потреби їх постійного оновлення і поповнення, творчого застосування вмінь у вирішенні конкретних виробничих завдань.

Отримані студентами знання у процесі засвоєння зазначеної дисципліни дозволяють розробляти і впроваджувати технології виробництва різних видів продукції скотарства, керувати селекційним процесом, що комплексно є необхідною умовою реалізації продуктивного потенціалу великої рогатої худоби.

Провідну роль у фаховій підготовці студентів відіграє методика викладання спеціальних дисциплін. Вона є складовою технології навчання і визначається як сукупність методів навчання певної дисципліни або наука про методи навчання, які застосовуються при її вивченні [4]. Методика окремої навчальної дисципліни – часткова дидактика, теорія навчання певного предмета, що розглядає різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета [1].

Н. С. Журавська [4] визначає складові змісту методики як окремої дидактики: встановленням пізнавального і виховного значення конкретного навчального предмета і його змісту, розробкою методів, методичних засобів і організаційних форм, що відповідають завданням і змістові навчання.

Методика навчального предмета – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню необхідного рівня знань, умінь, навичок розвитку мислення, формування світогляду [10].

У цьому аспекті необхідно виділити доступну подачу матеріалу й відповідно максимальний ступінь його засвоєння студентами, і як наслідок – підготовку фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці. Це досягається використанням в освітньому процесі комп'ютерної техніки. Зокрема, мультимедійних установок для різних

форм занять, програм моделювання технологічних процесів, виробничих ситуацій, системи самотестування [10].

Однак при підготовці бакалаврів зі спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" кількість рекомендацій щодо викладання спеціальних дисциплін, а також публікацій з досвідом їх опрацювання досить обмежена. Саме тому виникає необхідність висвітлення методичних підходів стосовно зазначених напрямків роботи.

Матеріали та методи. Актуальність досліджень обумовлена введенням у дію Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня галузі знань 20 "Аграрні науки та продовольство" спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва".

Метою даної роботи є обґрунтування методичних підходів щодо розробки навчальної програми і викладання дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини".

Відповідно поставлені наступні завдання:

- зазначити роль та місце дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" в освітньому процесі;
- розкрити суть професійних компетентностей майбутніх фахівців у їх підготовці;
- запропонувати систему та критерії оцінювання навчальних досягнень студентів;
- подати методичні підходи до виконання курсового проєкту;
- привести орієнтовний перелік навчально-методичного та інформаційного забезпечення викладання дисципліни.

Предметом роботи є компетентності Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва".

Об'єктом роботи є розробка складових елементів навчальної дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" для бакалаврів кваліфікації "технік-технолог з виробництва і переробки продукції тваринництва" та методичні підходи до її викладання.

Методологічною основою роботи є положення освітньо-професійної програми "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [12].

У процесі підготовки роботи використані матеріали законодавчих актів, публікацій фахових видань, досвід педагогічної та виробничої діяльності кафедри технологій виробництва продукції тваринництва Житомирського національного агроєкологічного університету.

Виклад основного матеріалу. Мета дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" регламентується освітньо-професійною програмою "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" за спеціальністю 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" і передбачає формування у здобувачів вищої освіти компетентностей з організації відтворення, годівлі, утримання та раціонального використання великої рогатої худоби для максимальної реалізації її генетичного потенціалу за продуктивністю.

У процесі засвоєння дисципліни на основі вивчення теоретичного матеріалу у бакалаврів повинні бути сформовані вміння творчо застосовувати отримані знання для вирішення конкретних практичних завдань, здатність до самостійного аналізу виробничих ситуацій, пошуку і прийняття найбільш раціональних і ефективних управлінських рішень у технології виробництва продукції скотарства у сільсько-господарських підприємствах різних форм власності. При цьому повинна бути відпрацьована здатність забезпечення такого рівня організації й управління виробництвом, яка дозволить досягти високої продуктивності за мінімальних виробничих витрат, збереженні здоров'я тварин і уникнення екологічних ризиків. Для цього також вивчаються методи і прийоми селекційного удосконалення стад, підвищення генетичного потенціалу тварин, створення умов для його реалізації.

У процесі навчання вивчаються біологічні особливості великої рогатої худоби, її ріст і розвиток, що сприяє формуванню бажаного типу тварин, здатних до високої продуктивності.

Передбачається вивчення перспектив розвитку галузі скотарства; основних напрямків і шляхів удосконалення господарсько-корисних ознак і продуктивних якостей худоби; прогресивних енергоощадних технологій і оптимізації технологічних процесів; засвоєння прийомів і методів удосконалення управління галуззю.

Вивчення технологічних аспектів передбачає формування у бакалаврів здатності обґрунтовувати і здійснювати розрахунок основних елементів технологічних процесів підприємств з виробництва продукції скотарства, вміння прогнозувати їх економічну діяльність. Значної уваги надається виробленню навичок і умінь працювати з науковою літературою, організації і проведенні науково-дослідної роботи.

Організація освітнього процесу у якості одного із першочергових завдань полягає й в активній самостійній роботі, самоконтролі за засвоєнням матеріалу.

Підсумком вивчення дисципліни є готовність бакалаврів до розробки і реалізації практичних технологічних і селекційних завдань у скотарстві для господарств різних категорій, забезпечення отримання високоякісної продукції як для безпосереднього споживання населенням, так і в якості сировини для переробних підприємств.

Дисципліна "Технологія виробництва молока та яловичини" включена до нормативної частини циклу професійної підготовки бакалаврів спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва".

При вивченні зазначеної дисципліни реалізуються вимоги "Стандарту вищої освіти України", освітньо-професійної програми та навчального плану зі спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" [17].

Вивчення дисципліни базується на таких дисциплінах, як: "Морфологія і фізіологія тварин", "Генетика з біометрією", "Технологія відтворення тварин", "Розведення тварин", "Годівля тварин та технологія кормів", "Гігієна тварин", "Етологія тварин", "Машини і механізми виробничих процесів у тваринництві".

Особливості дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" полягають у вивченні бакалаврами методів удосконалення продуктивних і племінних якостей великої рогатої худоби, теорії і практики організації й управління технологічними процесами у скотарстві (виращування молодняку, виробництва молока та яловичини), кропінкій селекційній роботі, у розробці технологічних проєктів і планів племінного удосконалення стад, застосуванні отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності.

Дисципліна "Технологія виробництва молока та яловичини" є передумовою для вивчення дисциплін "Стандартизація продукції тваринництва", "Технологія переробки продукції тваринництва".

У процесі навчання забезпечується поглиблена професійна освіта, що дозволить бакалавру успішно працювати як у галузі скотарства, так і в суміжних галузях.

Вивчення навчальної дисципліни спрямовано на формування у студентів загальних (ЗК) та фахових (ФК) компетентностей, які є основним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця.

У педагогічній літературі категорія "компетентність" представлена як центральний конструкт, що включає результати навчання (знання, вміння, навички), а також систему ціннісних орієнтацій, що охоплює когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові [13].

Закон України "Про вищу освіту" трактує компетентність, як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти та має такі складові, як інтегральна, загальні та спеціальні компетентності [5].

Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та (або) професійної діяльності (пункт третій Національної рамки кваліфікацій).

Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [6; 9].

Ю. М. Рашкевич визначає компетентність – як якість, здатність, потенціал або навички, розвинуті студентом та які належать студентові, а результат навчання – вимірюваний результат освітнього процесу, який дає можливість нам з'ясувати, до якої міри (рівня) стандарту компетентність є сформованою або покращеною. Результати навчання не є здобутими, унікальними для кожного студента, а твердженнями, які дозволяють закладу вищої освіти вимірювати чи студенти розвинули свої компетентності до певного рівня [14].

Інтегральною компетентністю дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" є здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми з технології виробництва і переробки продукції тваринництва у процесі навчання, що передбачає застосування теорій і методів зооінженерії і характеризується компетентністю та невизначеністю умов.

До загальних компетентностей відносяться здатності, знання, уміння та навички. Зокрема, це уміння застосовувати знання в практичних ситуаціях, здатності оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; до пошуку, обробки та аналізу інформації; до адаптації та дії у новій ситуації; до знання та розуміння предметної області, професійної діяльності, навички використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій.

Фахові компетентності з дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" формулюються як здатність використовувати професійні знання в галузі для ефективного ведення бізнесу на основі підготовки здобувача вищої освіти з базових дисциплін – загальних (морфології, фізіології, генетики, біотехнології, математики, інформаційних технологій), так і прикладних (розведення і годівлі тварин, гігієни тварин, економіки, організації та менеджменту у тваринництві).

Основними результатами навчання за дисципліною є аналіз технології виробництва продукції у галузі скотарства, використання отриманої інформації для прийняття ефективних економічно обґрунтованих управлінських рішень, усвідомлення технологічного процесу як єдиного механізму функціонування систем утримання, селекції, відтворення тварин, кормовиробництва та годівлі, механізації виробничих процесів, управління фермою [19].

Місце і значення навчальної дисципліни, її загальний зміст і вимоги щодо знань і умінь визначаються *навчальною програмою дисципліни*. Навчальна програма – це нормативний документ, який визначає зміст дисципліни, методи аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів, форми контролю знань, а також відповідні літературні джерела для досягнення високої продуктивності освітнього процесу. Для кожної навчальної дисципліни, що входить до освітньо-професійної програми підготовки, на підставі навчального плану вищим навчальним закладом (відповідною кафедрою) складається робоча навчальна програма дисципліни, що є нормативним документом вищого навчального закладу.

Робоча навчальна програма дисципліни включає виклад конкретного змісту дисципліни, послідовність її вивчення, організаційні форми навчання, форми і способи поточного і підсумкового контролю, літературні джерела і технічні засоби навчання

Структурні складові робочої програми навчальної дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" – мета, обсяг, передумови вивчення дисципліни, результати навчання, їх співвідношення із компетентностями, критерії оцінювання результатів навчання, програма та структура навчальної дисципліни, теми лекцій, лабораторних, практичних занять, самостійної роботи, індивідуальні завдання та методи їх контролю і оцінювання, інструменти, обладнання та забезпечення проведеного заняття, рекомендовані джерела інформації, інформаційні ресурси.

Навчальним планом підготовки бакалаврів зі спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" для дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" передбачено 8 кредитів (240 годин) та два модулі: "Біологія великої рогатої худоби" та "Технології виробництва продукції у скотарстві".

Модуль 1 конструктивно складається із таких змістових модулів: "Біологічні особливості великої рогатої худоби", "Відтворення, молочна та м'ясна продуктивність худоби", "Селекційно-племінна робота у скотарстві". Модуль 2 – "Технологія вирощування та оцінювання бугаїв-плідників", "Технологія вирощування ремонтного молодняка", "Технологія виробництва молока", "Технологія вирощування і відгодівлі худоби на м'ясо".

Зміст дисципліни та тематика занять орієнтовані на рекомендовану програму, де передбачається організація навчального процесу через безпосереднє проведення навчальних занять, самостійну роботу, практичну підготовку, контрольні заходи.

Основними формами навчальних занять є лекції, лабораторні та практичні заняття, індивідуальні заняття, консультації.

Безумовно, що успішне оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками потребує від викладача застосування сучасних принципів мотивації і потреб студента як особистості.

На думку П. А. Дзюби, Т. А. Зайцевої [3], основними мотивуючими факторами студентів є: важливість предмета для професійної підготовки; теоретична та практична значущість тематики занять; усвідомлення студентом поточних і кінцевої мети навчання; педагогічна майстерність викладання дисципліни; особистісні взаємовідносини з викладачем даного предмета тощо.

Лекція охоплює теоретичний матеріал дисципліни за робочою навчальною програмою. При підготовці лекцій складається план, збирається інформація, виділяються проблемні аспекти, змістовні елементи, технологічність викладання матеріалу, порядок і форми завершення лекції. Особлива увага звертається на відбір наочних засобів [3].

Лабораторне заняття має за мету засвоєння теоретичних положень навчальної дисципліни для формування умінь і навичок їх практичного застосування [3; 18]. Проведення лабораторного заняття ґрунтується на заздалегідь підготовленому методичному, наочному матеріалі, індивідуальних завданнях, використанні сучасної обчислювальної техніки з відповідним програмним забезпеченням.

Практичне заняття вирішує завдання, що безпосередньо постають перед фахівцем на виробництві: аналіз технології виробництва продукції чи окремої робочої операції, оцінка молочної (м'ясної) продуктивності, придатності корів до машинного доїння, визначення живої маси тощо. Вибір теми обумовлюється, насамперед, умовами її якісного розкриття та вивчення: наявністю навчальної чи виробничої ферми; проведенні занять у вигляді майстер-класу, тренінгу із наступним виконанням самостійних завдань.

Провідне місце у підготовці лабораторних (практичних) занять належить самостійній роботі, тематику якої, завдання та контроль за їх виконанням здійснює викладач.

Самостійна, творча робота студента є підґрунтям як світових, так і національних стандартів освіти. Тому сучасна методологія процесу навчання полягає у його переорієнтації із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму навчання та на організацію самоосвіти студента [2; 13].

Одинична та ізольована форма навчання (лекція, лабораторно-практичні заняття) забезпечує засвоєння студентами конкретних фактів, узагальнень, відпрацювання окремих умінь і навичок.

За сучасної системи методів викладання має місце застосування взаємозалежних умінь та навичок, формування у студентів системних знань і особистісних якостей.

Інноваційні засоби навчання – тренінги, Web-квести, електронні підручники, мультимедійні презентації, відеоролики, які застосовуються під час проведення занять різної форми.

Доцільність їх використання регламентується темою заняття, наявністю наочних засобів, методичним забезпеченням, вимогами навчальної програми дисципліни тощо.

Найбільш широко використовуються відеопрезентації, створені в програмі Microsoft Power Point. Вони надають змогу у лаконічній, конструктивній та легкодоступній формі забезпечити подання лекційного матеріалу, проілюструвати конкретними практичними прикладами теми лабораторних занять. Перегляд відеороликів щодо організації того чи іншого технологічного процесу або робочої операції у скотарстві із практики передових сільгоспприємств також сприяє кращому його засвоєнню.

Під час проведення лабораторних занять з першого модуля студенти отримують індивідуальні завдання, а у якості наочних посібників і матеріалів – тварини навчальної ферми та документи виробничого і племінного обліку. Тут розглядається тематика ідентифікації худоби, ведення обліку на фермі, оцінки молочної та м'ясної продуктивності, екстер'єру і типу тілобудови великої рогатої худоби.

Лабораторні заняття з другого модуля передбачають моделювання технологічних процесів у скотарстві, зокрема його робочого варіанту. Методологічною основою для такого роду занять служить метод проєктів [18].

Метод проєктів ґрунтується на розвитку пізнавальних навичок студентів, уміння самостійно конструювати свої знання, критично мислити.

Важливим етапом під час проведення таких занять є попередня до них підготовка, оскільки розрахунки передбачають інтеграцію знань із різних дисциплін освітньо-професійної програми.

Доцільність зазначеного методу під час проведення лабораторних занять є актуальною з огляду розробки і захисту курсового проєкту з дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини".

Під час виконання курсового проєкту вирішується ціла низка завдань, передбачених тематикою самостійної роботи – обґрунтування проєкту, розрахунки параметрів технологічного процесу; економічної ефективності; вивчення нормативних документів – національних стандартів, відомчих норм технологічного проєктування.

Безумовно, цікавим у цьому плані буде залучення Web-квест технологій у освітній процес з використанням інформаційних Інтернет-ресурсів для вирішення таких компетенцій, як пошук і систематизація джерел інформації, обґрунтування і вибір оптимального технологічного рішення, захист курсового проєкту у вигляді презентації з наданням можливості публічного виступу.

Крім традиційних методів оцінювання – опитування, захист лабораторних робіт, самостійної роботи, за результатом вивчення кожного змістового модуля використовується такий педагогічний інструмент, як тестування. Його результати надають змогу разом із оцінкою засвоєння теоретичного курсу та лабораторно-практичних занять, оцінити студента на різних етапах контролю.

Зокрема, оціночними засобами контролю успішності і формування компетентностей є проміжний, рубіжний, поточний та підсумковий контроль знань.

Проміжний контроль проводиться шляхом перевірки й оцінки якості виконання лабораторно-практичних занять і самостійної роботи; виконання і оцінки модульних контрольних робіт, усного опитування за темами.

Рубіжний контроль знань проводиться у терміни, передбачені планом навчальної роботи з метою перевірки засвоєння теоретичного матеріалу, практичних умінь і навичок (атестації).

Поточний контроль здійснюється у вигляді заліку, а підсумковий – іспиту.

Поточний контроль здійснюється за накопичувальною системою з урахуванням відвідування занять, своєчасного захисту лабораторно-практичних занять, самостійної роботи, успішного виконання модульних контрольних робіт.

Підсумковий контроль результатів навчання та компетентностей студентів з навчальної дисципліни здійснюється на підставі проведення семестрового іспиту у формі тестування на комп'ютері. Екзаменаційні тести охоплюють програму навчальної дисципліни. Завданням іспиту є перевірка розуміння студентом програмного матеріалу в цілому, логіки та взаємозв'язків між окремими розділами, здатності його

використання у практиці. Тестові питання мають теоретичне та практичне спрямування, передбачають вирішення типових професійних завдань фахівця на робочому місці та дозволяють діагностувати підготовку студента і рівень його компетентності з навчальної дисципліни.

Студент не може бути допущений до складання іспиту, якщо кількість балів, одержаних за результатами перевірки успішності під час поточного та модульного контролю відповідно до змістового модуля впродовж кожного семестру, в сумі не досягла 42 бали (60 балів за системою ECTS). Студента слід вважати атестованим, якщо сума балів, одержаних за результатами підсумкової перевірки успішності, за результатами навчання у двох семестрах становить у середньому як мінімум 42 бали або 60 балів за системою ECTS. Мінімально можлива кількість балів, отриманих студентом у випадку складання екзамену, дорівнює 18. Максимально можлива кількість балів, отриманих на екзамені – 30.

Підсумкові бали за екзамен складаються із суми балів за відповіді на тестові питання, що округлені до цілого числа.

Підсумкова оцінка з дисципліни розраховується як сума балів, отриманих під час екзамену та балів, отриманих під час поточного контролю за накопичувальною системою.

До зоотехнічної науки долучаються все нові і нові області знань: біохімія, біофізика, математика, генетика, біотехнологія, технічні науки. Тому різко зростає інформативність галузі. Разом з тим із суто інформативних знань майбутній спеціаліст отримує знання, які формують його світогляд у галузі [15].

Основні джерела науково-технологічної інформації, які рекомендуються для вивчення дисципліни – це навчальна література, монографії, періодичні видання, інструктивні матеріали, стандарти, інформаційні ресурси науково-технічної інформації та ін.

Вивчення дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" передбачає максимальне використання активних форм навчання і самостійної роботи студентів. Для цього використовуються методичні матеріали, які дозволяють студентам під керівництвом і за консультативної допомоги викладачів самостійно здійснювати пошук необхідної інформації і приймати обґрунтовані рішення конкретних проблем.

Підґрунтям для цього слугує теоретичний лекційний матеріал, самостійна робота над літературою, виконання завдань лабораторних і практичних занять, завдань самостійної роботи. Вивчення курсу супроводжується постійним контролем за роботою студентів, розглядом і обговоренням виконаних робіт та корегуванням висновків з урахуванням результатів.

Основою для успішного засвоєння студентами дисципліни є відвідування занять, систематична самостійна робота з науковою та навчальною літературою, конспектами лекцій, методичними рекомендаціями до підготовки лабораторно-практичних робіт.

До поточних та підсумкових атестацій студент допускається у разі виконання навчального плану та програми.

Ключову роль у засвоєнні дисципліни відіграє викладач, який зобов'язаний контролювати відвідування та організовувати відпрацювання занять; здійснювати підготовку лекційного матеріалу, який відображає сучасну теорію і практику скотарства; забезпечувати студентів методичними матеріалами; стимулювати їх самостійну роботу; використовувати ефективні прийоми для активації діяльності студентів.

Безумовним є той факт, що результативність і якість проведення занять з дисципліни визначається професійним талантом і педагогічною майстерністю викладача стосовно добору найбільш раціональних форм, методів і засобів навчання.

Висновки. 1. Методичні підходи з організації освітнього процесу з дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" ґрунтуються на дотриманні стандарту освіти України та вимог освітньо-професійної програми "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та спеціальністю 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва".

2. Загальні та фахові компетентності майбутнього фахівця – бакалавра зі спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" враховують фундаментальну біологічну та спеціальну підготовку, а також систему управління господарством зі спеціалізацією у тваринницькій галузі.

3. Критерії оцінки знань у вивченні дисципліни "Технологія виробництва молока та яловичини" сприяють стимулюванню навчальної діяльності студентів шляхом систематичної роботи щодо опрацювання фахової літератури, відвідування занять, своєчасних захистів лабораторних робіт, курсового проекту та успішного складання різних форм контролю.

4. Викладання спеціальних дисциплін у закладах вищої освіти акумулює в собі можливості і способи вивчення вибраних дисциплін на професійному рівні, сучасні методики навчання, стимулювання студентів використовувати отримані знання у професійній діяльності.

Література

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ: Вища школа, 2007. 372 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ: видавничий центр "Академія", 2002. 576 с.

3. Дзюба П. А., Зайцева Т. А. Посіб. до вивчення дисципліни "Методика викладення фахових дисциплін в вищій школі". Дніпро: Ліра, 2015. 24 с.

4. Журавська Н. С. Особливості методики навчання спеціальних дисциплін. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". 2012. № 2. С. 93–96.

5. Закон України "Про вищу освіту". URL: <https://zakon.rada.gov.ua>

6. Зікій Г. С. Формування фахової компетентності педагогів професійного навчання. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2017. № 13. С. 27–32.

7. Ковальчук І. В., Лісогурська Д. В., Слюсар М. В., Ковальчук І. І. Формування професійних компетентностей фахівців спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва". *Проблеми виробництва і переробки продовольчої сировини та якості і безпеки харчових продуктів*: зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. 16–17 травня 2019 р. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 15–17.

8. Ковальчук І. В., Слюсар М. В., Ковальчук І. І. Галузь молочного скотарства України – реалії і перспективи. *Проблеми виробництва і переробки продовольчої сировини та якості і безпеки харчових продуктів*: зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. конф. 16–17 травня 2019 р. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 107–112.

9. Літікова О. І. Професійна компетентність майбутніх фахівців з обліку та аудиту в умовах запровадження МСФЗ. *Народна освіта*: електронне наукове фахове видання, 2014. № 2 (23). URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua>

10. Лозовий М. Ф. Аспекти викладання спеціальних дисциплін із використанням мультимедійних засобів, 2013. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education

11. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. Москва, 1996. 308 с.

12. Освітньо-професійна програма "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та спеціальністю 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" галузі знань 20 "Аграрні науки та продовольство", кваліфікація технік-технолог з виробництва і переробки продукції тваринництва. І. В. Ковальчук та ін. Житомир, 2018. 29 с.

13. Пляка Л. В. Професійна компетентність як фактор формування конкурентноспроможності майбутніх фахівців: Мат. VI міжнар. наук.-практ. конф. Молодіжна політика: проблеми і перспективи, 15–16 травня 2009 р. Дрогобич: ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. С. 135–137.

14. Рашкевич Ю. М. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус. Київ: ТОВ "Поліграф плюс", 2016. 80 с.

15. Рубан Ю. Д. Методологія організації учебного процесу по специальности "Зоотехнія". Харьков, 1993. 56 с.

16. Башенко М. І., Гладій М. В., Мельник Ю. Ф. та ін. Стан і перспективи розвитку молочного скотарства України. *Розведення і генетика тварин*. 2017. Вип. 54. С. 73–82.

17. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр, галузі знань 20 "Аграрні науки і продовольство" спеціальності – 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва". Київ: МОН, 2018. 32 с.
18. Стегній Т. М. Методика викладання спеціальних дисциплін. Наук.-практ. Інтернет-конференція "Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи", 2016. URL: <http://rblacup.ukraine7.com/t108-topic>
19. Технологія виробництва молока та яловичини. Програма (орієнтовна) навчальної дисципліни підготовки здобувачів ступеня вищої освіти "Бакалавр" спеціальності 204 "Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва" в аграрних вищих навчальних закладах. Київ: Агроосвіта, 2017. 16 с.

References

1. Bolyubash, Ya. Ya. (2007). *Organizatsiya navchalnogo protsesu u vischih zakladah osviti* [Organization of educational process in higher establishments of education]. Kyiv: Vischa shkola [in Ukrainian].
2. Volkova, N. P. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: vydavnychiy tsentr "Akademiia" [in Ukrainian].
3. Dzyuba, P. A., Zaytseva, T. A. (2015). Posibnik do vivchennya distsiplini "Metodika vikladennya fahovih distsiplin v vischii shkoli" [Manual to the study of discipline "Methodology of exposition of professional disciplines at higher school"]. Dnipro: Lira [in Ukrainian].
4. Zhuravska, N. S. (2012). Osoblivosti metodiki navchannya spetsialnih distsiplin [Features of the methodology studies of special disciplines]. *Naukovi zapiski NDU im. M. Gogolya – Scientific notes of NDU named after M. Gogol*. 2. 93–96 [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrayini "Pro vischu osvitu" (2014). [Law of Ukraine "On higher education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/> [in Ukrainian].
6. Zikiy, G. S. (2017). Formuvannya fahovoyi kompetentnosti pedagogiv profesiynogo navchannya [Formulation of professional competencies of teachers professional studies]. *Naukoviy chasopis NPU Im. M. P. Dragomanova – Scientific journal of NPU named after MP Dragomanova*. 13. 27–32 [in Ukrainian].
7. Kovalchuk, I. V., IIsogurska, D. V., Slyusar, M. V. & Kovalchuk, I. I. (2019). Formuvannya profesiynih kompetentnostey fahivtsiv spetsialnosti 204 "Tehnologiya virobnitstva i pererobki produktsiyi tvarinnitstva" [Forming of professional competens specialists of speciality is 204 "Technologies of production and processing of products of stock-raising"]. *Problemi virobnitstva i pererobki prodovolchoyi sirovini ta yakist i bezpechnist harchovih produktiv – Problems of production and processing of food raw materials and quality and safety of food products*. Zhitomir: ZhDU Im. I. Franka [in Ukrainian].
8. Kovalchuk, I. V., Slyusar, M. V. & Kovalchuk I. I. (2019). Galuz molochnogo skotarstva Ukrayini – reali i perspektivi [Industry of the suckling cattle breeding of Ukraine is realities and prospects]. *Problemi virobnitstva i pererobki prodovolchoyi sirovini ta yakist i bezpechnist harchovih produktiv – Problems of production and processing of food raw materials and quality and safety of food products*. Zhitomir: ZhDU Im. I. Franka [in Ukrainian].
9. Litikova, O. I. (2014). Profesiyna kompetentnist maybutnih fahivtsiv z obliku ta auditu v umovah zaprovadzhennya MSFZ [A professional competence of future specialists is on an account and audit in the conditions of input of ISFR]. *Narodna osvita – Public education*. URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua> [in Ukrainian].
10. Lozoviy, M. F. (2013). Aspekti vikladannya spetsialnih distsiplin iz vikoristannyam multimediy nih zasobiv [Aspects of teaching of the special disciplines are with the use of multimedia facilities]. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education [in Ukrainian].
11. Markova, A. K. (1996). *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moskov [in Russian].
12. Kovalchuk, I. V. (Eds.). (2018). Osvitno-profesiyna programa "Tehnologiya virobnitstva i pererobki produktsiyi tvarinnitstva" pershogo (bakalavrskogo) rivnya vischoyi osviti ta spetsialnistyu 204 "Tehnologiya virobnitstva i pererobki produktsiyi tvarinnitstva" galuzi znan 20 "Agrarni nauki ta prodovolstvo", kvalifikatsiya tehnik-tehnolog z virobnitstva i pererobki produktsiyi tvarinnitstva [Educationally-professional program "Technology of production and processing of products of stock-raising " the first (bachelor) level of higher education and by speciality 204 "Technologies of production and processing of products of stock-raising" of area of knowledge 20 "Agrarian sciences and food", qualification technician-technologist from a production and processing of products of stock-raising] Zhitomir [in Ukrainian].

13. Plyaka, L. V. (2009). Profesiyna kompetentnist yak faktor formuvannya konkurentnospryamozhnosti maybutnih fahivtsiv [Professional competence as factor of forming of konkurentnospryamozhnosti of future specialists]. *Mat. VI Mizhnarodnoyi nauk-prakt. konf. Molodizhna politika – Mate. VI International science-practice. conf. Youth policy: problems and prospects*. Drohobich: DDPU Im. Ivana Franka [in Ukrainian].
14. Rashkevich, Yu. M. (2016). *Metodichni rekomendatsiyi dlya rozroblennya profiliv stupenevih program, vkyuchayuchi programni kompetentnosti ta programni rezultati navchannya* [Methodical recommendations for development of profiles of the sedate programs, including programmatic to the competence and programmatic results of studies]. *Natslionalnogo eksperta z reformuvannya vischoyi osviti Programi Erasmus (Trans.)*. Kyiv: TOV "Pollgraf plyus" [in Ukrainian].
15. Ruban, Yu. D. (1993). *Metodologiya organizatsii uchebnogo protsessa po spetsialnosti "Zootehniya"* [Methodology of organization of educational process from speciality "Zootechnics"]. Harkov [in Ukrainian].
16. Bashchenko M. I., Hladii M. V., Melnyk Yu. F. (2017). Stan i perspektyvy rozvytku molochnoho skotarstva Ukrainy [State and prospects of development of dairy cattle breeding in Ukraine]. *Rozvedennia i henetyka tvaryn – Breeding and genetics of animals*. 54. 73–82.
17. *Standart vischoyi osviti Ukrayini pershogo (bakalavrskogo) rivnya vischoyi osviti bakalavr galuzi znan 20 "Agrarni nauki i prodovolstvo" spetsialnosti 204 "Tehnologiya virobnitstva i pererobki produktsiyi tvarinnitstva"*. (2018). [A standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor) level of education, degree of higher education – is a bachelor, areas of knowledge 20 "Agrarian sciences and food" of speciality – 204 "Technologies of production and processing of products of stock-raising"]. Kyiv: MON [in Ukrainian].
18. Stegnyy, T. M. (2016). Metodika vkladannya spetsialnih distsiplin [Methodology of teaching of the special disciplines] *Naukovo-praktichna Internet-konferentsiya "Resursno-orientovane navchannya u vischii shkoli: problemi, dosvid, perspektivi"*. URL: <http://tblacup.ukraine7.com/t108-topic/> [in Ukrainian].
19. Tehnologiya virobnitstva moloka ta yalovichini. (2017). [Technology of of milk and beef production]. *Programa (orientovna) navchalnoyi distsiplini pidgotovki zdobuvachiv stupenya vischoyi osviti "Bakalavr" spetsialnosti 204 "Tehnologiya virobnitstva i pererobki produktsiyi tvarinnitstva" v agrarnih vischih navchalnih zakladah – The program (approximate) of the educational discipline of preparation of applicants for the degree of higher education "Bachelor" specialty 204 "Technology of production and processing of livestock products" in agricultural higher educational institutions*. Kyiv: Agroosvita [in Ukrainian].

Kovalchuk I. V.

Candidate of agricultural sciences, Associate Professor, Head of the Department Livestock Production Technologies of Animal Products, Polissya National University, Ukraine

Kovalchuk I. I.

Candidate of veterinary sciences, Senior Lecturer Department Livestock Production Technologies of Animal Products, Polissya National University, Ukraine

Sliusar M. V.

Candidate of agricultural sciences, Associate Professor Department Livestock Production Technologies of Animal Products, Polissya National University, Ukraine

Vasyliev R. O.

Candidate of agricultural sciences, Senior Lecturer Department Livestock Production Technologies of Animal Products, Polissya National University, Ukraine

OF METHODOLOGY AND TEACHING THE SUBJECT "TECHNOLOGY OF MILK AND BEEF PRODUCTION"

The cattle breeding development depends on the level of agrarian specialists preparation in many aspects. The value of professional competence based on his effective adaptation to the terms of production, grows on such conditions, knowledge and abilities, readiness to the production risks.

The aim of this work is a rationale for methodological approaches to development of on-line tutorial and teaching the subject "Technology of milk and beef production". The focus of the work is the competences of Standard of higher education of Ukraine, the first (bachelor) level, specialization 204 "Technologies of production and processing of stock-raising products". The list of the tasks is presented in the publication: the role of discipline "Technology of milk and beef production" is marked in an educational process; essence of professional competences is exposed for preparation of the specialists in this sphere; the system and criteria to evaluate the educational achievements of the students are offered; the methodological approaches to implementation of the course project are given.

In the process of discipline mastering, creative abilities to apply knowledge gained into problem solving tasks must be formed for bachelors, capacity for self-examination, research work, making rational and effective administrative decisions in the technology of cattle breeding production are also must be formed. Thus there must be exhaust ability of providing of such level of organization and production management, that will allow to attain a high yield at minimum productive charges, maintenance of the animal health and avoidance of ecological risks.

In the process of activity the study of prospects of development of cattle breeding industry, basic directions and ways of improvement of economic-useful signs and cattle productive quality, progressive energy-saving technologies and optimization of technological process, mastering methods and techniques for management industry improvement is envisaged.

Key words: cattle breeding, technology of production, competence, methodology.

УДК 159.922.62
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-83-91

Михайлова О. І.

доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПОДІЯ ЯК СТРУКТУРНА ОДИНИЦЯ УСВІДОМЛЕННЯ ВІДХИЛЕНОЇ ЖИТТЄВОЇ АЛЬТЕРНАТИВИ

У статті визначено подію як одиницю усвідомлення відхилених життєвих альтернатив. Встановлено критерії, що відображають усвідомлення особистістю певного спектру подій.

Розглянута життєва альтернатива як така, що виступає феноменом особистісного розвитку і визначається в контексті сформованості особистісної зрілості та суб'єктивності. Висунуте припущення, що життєва альтернатива може мати структуру, яка представлена подіями і подієвим рядом та усвідомленням їх як життєвих альтернатив. Подія якщо вона є усвідомленою, то вона стає тотожною з життєвою альтернативою, а якщо відхиляється то передбачає відмову особистості від тієї чи іншої значущої події. Обов'язковою умовою реалізації або відмови (що передбачає втілення в життя тих чи інших життєвих виборів) тієї чи іншої життєвої альтернативи та реалізується безпосередньо у певній події, оскільки вибір – це також подія, яка є матеріалізованою та представленою у часі, є усвідомлення.

Встановлено значущість тексту як такого, що дає можливість визначити не тільки подію загалом, а і внутрішню подію як епізод, який є означений самою особистістю та приведений в оповідну форму.

Когнітивна рефлексія та сформована метафоризація відхиленої життєвої альтернативи розглядаються як такі, що є показниками ставлення до неї. Основним методом аналізу є інтерпретація.

Розглянуто значущість та роль емоцій у сприйманні подій. Проаналізовано зміст суб'єктивного нарративу як метафоричного представлення відхиленої життєвої альтернативи.

***Ключові слова:** життєва альтернатива, відхилена життєва альтернатива, подія, життєва ситуація, актуальний та потенційний досвід, когнітивна рефлексія, метафоричність досвіду, постановка життєвих задач, життєві плани людини, суб'єктивний нарратив.*

Постановка проблеми. Політичні, економічні та соціальні зміни процеси зумовлюють появу проблем, які впливають на внутрішні переживання особистості та впливають в свою чергу на взаємостосунки із соціумом. Проблемні ситуації та зростаючий темп їх появи зумовлює активність та спрямованість особистості не тільки на їх вирішення, але й на прийняття позиції суб'єкта власного життя, який самотворить його і приймає відповідальність за власні рішення та їх імовірні наслідки.

Проблема функціонування суб'єктивності особистості виступає суперечливою як у теоретичному, так і в практичному її вирішенні. Життєві альтернативи зумовлюють не тільки активність та спрямованість особистості у їх вирішенні, але й вимагають від неї рефлексивного переосмислення власних життєвих виборів в усвідомленні самих життєвих альтернатив. Проблема формування життєвого простору особистості, значення подій у формуванні внутрішнього світу людини і означення їх через створення нарративу є недостатньо дослідженою у вітчизняній науці.

Мета статті полягає у встановленні теоретичного та експериментального значення подій у формуванні внутрішнього світу людини і означення їх через створення нарративу у свідомості людини.

Основний матеріал і результати дослідження. Важливими змістовними аспектами виокремлюються погляди в галузі самої життєвої події Т. М. Титаренко та Н. В. Чепелева.

Інтеграція психології прийняття рішення і подальшого життєвого шляху як наслідку цього рішення достатньо широко представлена у працях Л. І. Анциферової, Л. Ф. Бурлачука та ін., але в той же час досить обмежено в психологічних дослідженнях представлена проблема життєвих альтернатив.

Б. Ф. Поршнев надає статусу життєвій альтернативі феномена психологічного розвитку людини, констатує, що історія розвитку людини – це історія відхилених нею життєвих альтернатив.

І. Ф. Аршава, А. А. Філіпчева, В. В. Філіпчев розглядають життєву альтернативу в якості складного динамічного явища, яке вбудоване в єдиний процес психічного розвитку та має різноманітні функції.

Життєві альтернативи не зникають з досвіду особистості, оскільки вони вимагають від неї діяльнісного ставлення та формування позиції, яка має функціональне значення в подальшому житті особистості. Найбільше значення мають відхилені життєві альтернативи, оскільки вони мають значно більше функціональне значення для психічного розвитку особистості, ніж прийняті. Особливо важливим у цьому плані є період дорослості, коли активність та спрямованість особистості щодо власного життя є найбільш високою і продуктивною.

В результаті проведеного нами дослідження, встановлено, що відхилена життєва альтернатива є складовою особистості (саме вона впливає на життєві вибори, ставлення до себе й інших, формування цілей та цінностей). Можна припустити, що відхилена життєва альтернатива є динамічним утворенням, яке під впливом часу та будь-яких інших чинників здатне змінювати конфігурацію. Ідеться про особистість, що здатна зробити відхилену життєву альтернативу власним ресурсом розвитку, тобто така особистість у момент вибору здатна до когнітивної та емоційно-ціннісної рефлексії як умови усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи. Відхилена життєва альтернатива не зникає з досвіду людини та формує пласт внутрішнього світу особистості. Можна припустити, що на момент відхилення вона була не актуальною в силу деяких причин (незрілість особистості, психологічна неготовність зробити її активною – вивести в поле реалізації) і тому відхилялася особистістю. Важливо, щоб альтернатива була виведена в поле свідомості і означена як номінальна, явна. В результаті реалізації однієї і відхилення іншої альтернативи не важливим для альтернативи і самої особистості є те, яка саме відхиляється, важливо, що інша потрапляє в поле свідомості стаючи значущою і формуючи досвід особистості та розширюючи її внутрішній світ.

Отримані експериментальні результати дозволяють встановити, що життєва альтернатива виступає феноменом особистісного розвитку і визначається в контексті сформованості особистісної зрілості та суб'єктивності. Життєва альтернатива може мати структуру, яка представлена подіями і подієвим рядом та усвідомленням їх як життєвих альтернатив.

Подія за наявності усвідомлення набуває тотожності з життєвою альтернативою і у випадку її відхилення передбачає відмову особистості від тієї чи іншої значущої події. Усвідомлення виступає основною умовою до реалізації або відмови (що передбачає втілення в життя тих чи інших життєвих виборів) тієї чи іншої життєвої альтернативи та реалізується безпосередньо у певній події, оскільки вибір – це також подія, яка є матеріалізованою та представленою у часі.

Виходячи з вищевикладеного ми вважали за необхідне конкретизувати види подій та деталізувати їх. Визначаючи подію як структурну одиницю усвідомлення життєвої альтернативи і відхиленої життєвої альтернативи зокрема, ми виходили із розуміння її як значущого для особистості епізоду життя, випадку, фрагмента досвіду, який надовго запам'ятовується і може істотно змінювати особистість [2].

Нами було розроблено анкету, в яку включено 18 значущих подій, що мають тенденцію до виявлення у житті практично кожної особистості з більшою чи меншою імовірністю. Такими подіями є: одруження; хвороба близької людини; тяжка хвороба; зміна місця роботи; кар'єрне зростання; народження дитини; визначення майбут-

нього дітей; визначення майбутнього батьків; зрада близької людини; тяжкий конфлікт з керівництвом; тяжкий конфлікт з близькою людиною; зміна місця проживання; зміна способу життя у зв'язку із хворобою; зміна способу життя у зв'язку із бажанням близьких людей; переживання краху; переживання насилля; розлучення; власна зрада близькій людині.

Розробка та впровадження авторської анкети передбачали дослідження стану усвідомлення респондентами власних виборів у тій чи іншій сфері життя. В основу анкети покладено два критерії усвідомлення залежно від активності особистості у ставленні та прийнятті тієї чи іншої події. Відповідно усі вибори ранжувалися за такими критеріями: критерій усвідомленого самостійного вибору і критерій пасивного прийняття події або підкорення у прийнятті тієї чи іншої події певним об'єктивним обставинам, людям та ін. Дані критерії відображають усвідомлення особистістю певного спектру подій.

Встановлено, що особистості, які відповідають за ознаками першому критерію, обирають та приймають рішення щодо події усвідомлено і, рефлексуючи з приводу події, та відмічають внутрішню активну позицію у прийнятті рішень стосовно подій. Відповідно до ознак другого критерію, усвідомлення здійснюється не у внутрішньому світі особистості, а з позиції сприйняття та пасивного підкорення зовнішнім обставинам. Можна сказати, що такі особистості виступають у якості "жертви" подієвих змін і проявляють власну внутрішню пасивність до визначення суб'єктивної значущості події та ролі, яку виконує така особистість у події. Тобто перший критерій визначає стан функціонування суб'єктивності особистості в усвідомленні події, а другий визначає стан об'єктивності особистості в події (особистість виступає об'єктом впливу події та обставин, що їй притаманні).

Із загальної вибірки у 183 людей дорослого віку ми сформували 3 групи досліджуваних на основі представленого в науковій літературі уявлення О. І. Степановою про нерівномірний інтелектуальний розвиток особистості цього віку [4]. В результаті нами були отримані наступні якісні та кількісні показники. Враховано і представлено тільки значущі показники.

Так, досліджувані експер. гр. 1 у більшості випадків, за результатами анкети, показали досить високі показники за першим критерієм, зокрема за такими подіями: "одруження" – 77,3 %, "хвороба близької людини" – 66,7 %, "власна тяжка хвороба" – 62,5 %, "зміна місця роботи" – 65,6 %, "кар'єрне зростання" – 53,3 %, "народження дитини" – 66,7 %, "визначення майбутнього власних дітей" – 66,7 %, "визначення майбутнього батьків" – 62,5 %, "тяжкий конфлікт з близькою людиною" – 54,3 %, "зміна місця проживання" – 56,8 %, "зміна способу життя у зв'язку із бажанням (обставинами) близьких людей" – 66,7 %, "власна зрада близькій людині" – 66,7 %. Визначення подій за критерієм усвідомлення події дає можливість вказати, що досліджуваним цієї групи притаманна активна суб'єктна позиція в усвідомленні та прийнятті таких подій, у рефлексуванні з приводу події та прийнятті усвідомленого життєвого вибору. Також можна вказати, що показники за першим критерієм дозволяють визначити наявність у досліджуваних певного спектра альтернатив, що пов'язані з певною подією. Тобто досліджувані враховували можливі життєві альтернативи, які відкриває та чи інша подія.

Отримані експериментальні результати за другим критерієм, зокрема за такими подіями: "тяжкий конфлікт з керівництвом" – 66,7 %, "зміна способу життя у зв'язку із хворобою" – 66,7 %, "зрада близької людини" – 53,3 %, "переживання краху" – 55 %, "переживання насилля" – 73,3 %, "розлучення" – 66,7 % дозволяють вказати, що досліджувані цієї групи у ставленні та сприйнятті таких подій недостатньо усвідомлюють власну значущість і виступають у ролі об'єкта впливу даних подій на їхню життєдіяльність та внутрішній світ. Можна вказати, що, у прийнятті та переживанні цих подій досліджувані, не усвідомлюючи їх, не здійснюючи рефлексію над змістом таких подій, не вбачають у них життєвих альтернатив і сприймають їх як психотравмуючі, що у свою чергу активізує психологічні механізми (витіснення, проекція та ін.), тобто низький рівень усвідомлення.

За результатами дослідження експер. гр. 2 за першим критерієм вказала на високі показники за такими подіями: "одруження" – 83,3 %, "хвороба близької

людини" – 72,7 %, "власна тяжка хвороба" – 70,8 %, "зміна місця роботи" – 82,7 %, "кар'єрне зростання" – 67,5 %, "народження дитини" – 90 %, "визначення майбутнього власних дітей" – 93 %, "визначення майбутнього батьків" – 76,7 %, "тяжкий конфлікт з керівництвом" – 56 %, "тяжкий конфлікт з близькою людиною" – 51 %, "зміна місця проживання" – 63,6 %, "зміна способу життя у зв'язку із хворобою" – 81,8 %, "зміна способу життя у зв'язку із бажанням (обставинами) близьких людей" – 59 %, "розлучення" – 69,2 %, "власна зрада близькій людині" – 77,3 %. Показники цієї експериментальної групи за критерієм усвідомлення дають можливість вказати, що досліджувані рефлексують та усвідомлюють себе у значно більшій кількості подій, для них актуальними є особливості життєдіяльності їхніх дітей, вони реагують на проблеми у професійній діяльності та міжособистісних стосунках з близькими людьми, що, у свою чергу, підтверджує наше припущення щодо зрілого ставлення досліджуваних на цьому віковому етапі до сприйняття, усвідомлення та визначення життєвих виборів на основі активної суб'єктної позиції.

Діагностичні результати за другим критерієм, отримані за наступними подіями: "зрада близької людини" – 54,5 %, "переживання краху" – 55,5 %, "переживання насилля" – 65,4 % дозволяють вказати, що недостатнє усвідомлення у досліджуваних цієї групи проявляється на події, які є негативними і несуть у собі афективні та болісні переживання. Тобто досліджувані активізують психологічні захисти та виступають об'єктами у сприйнятті та переживанні подій, які вимагають не стільки життєвих виборів та рішень, скільки болісних переживань та рефлексування. Саме тому такі події виступають психотравмуючими і недостатньо усвідомлюваними досліджуваними. Відповідно життєві альтернативи, які пов'язані з цими подіями, також носять характер психотравмуючих і практично не усвідомлюються досліджуваними.

Отримані експериментальні результати за анкетною в експер. гр. 3 дозволяють визначити наступні події за критерієм усвідомлення: "одруження" – 89,9 %, "хвороба близької людини" – 71,4 %, "зміна місця роботи" – 100 %, "кар'єрне зростання" – 88,9 %, "народження дитини" – 100%, "визначення майбутнього власних дітей" – 62,5 %, "визначення майбутнього батьків" – 60 %, "тяжкий конфлікт з близькою людиною" – 57,1 %, "зміна місця проживання" – 90 %, "зміна способу життя у зв'язку із хворобою" – 80 %, "зміна способу життя у зв'язку із бажанням близьких людей" – 75 %, "розлучення" – 71,4 %, "власна зрада близькій людині" – 100 %. Інтерпретація отриманих результатів за першим критерієм дозволяє вказати, що досліджуваними цієї експериментальної групи усвідомлюються події, які пов'язані з власною життєдіяльністю та міжособистісними контактами з оточуючими і близькими людьми. Ці досліджувані здатні усвідомлювати та рефлексувати з подальшим усвідомленням власної життєвої позиції у цих сферах та визначенні життєвих альтернатив і здійснювати усвідомлені життєві вибори між альтернативами, які розкривають зміст тієї чи іншої події. Така тенденція дозволяє вказати, що досліджуваним притаманна зрілість у розумінні та усвідомленні як усієї кількості існуючих життєвих альтернатив, так і у виробленні свідомого ставлення до відхилених життєвих альтернатив.

Водночас отримані експериментальні дані за другим критерієм дозволяють визначити, що досліджувані у таких подіях, як "власна тяжка хвороба" – 83,3 %, "зрада близької людини" – 60 %, "тяжкий конфлікт з керівництвом" – 66,7 %, "переживання краху" – 66,6 %, "переживання насилля" – 75 %, переживають та усвідомлюють їхнє значення за існуючими стереотипними установками та схемами. Визначення за цими подіями критерію пасивного сприйняття події дозволяє зазначити, що вони переживаються досліджуваними як психотравмуючі та такі, які особистість усвідомлює не з позиції власної суб'єктності, а з позиції їхньої емоційної сили та експресивної спрямованості. Відповідно зменшується тенденція до усвідомлених життєвих виборів за обставин тієї чи іншої події. Досліджувані виступають у якості об'єкта впливу подій і відповідно життєві альтернативи недостатньо усвідомлюються ними та осмислюються як відхилені, враховуючи тенденцію до сформованості зрілості як особистісної якісної характеристики.

Саме високий рівень емоційності у сприйнятті подій і впливає на активізацію психологічних захистів, які на цьому віковому етапі є чітко сформованими та закріпленими у досвіді. Можна вказати, що така реакція на відхилені життєвої альтер-

нативи швидше закріплена на поведінковому рівні, ніж на рівні усвідомлення та рефлексії. Тобто спостерігається тенденція до аналогічних проявів як у досліджуваних експер. гр. 1, так і у досліджуваних експер. гр. 3 та, водночас, існують і певні відмінності. Так, у досліджуваних експер. гр. 1 ще недостатньо сформовані та закріплені механізми розвитку самосвідомості, а у досліджуваних експер. гр. 3 механізми самосвідомості підкорюються сформованому досвіду, що також зменшує можливості усвідомлення, рефлексування відхилених життєвих альтернатив. Щодо досліджуваних експер. гр. 2 можна визначити їхню лабільність до формування нового досвіду усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи.

В основу анкети на визначення усвідомлення типових життєвих ситуацій та подій покладено критерії усвідомлення, що дозволило встановити у відповідності до цих критеріїв особливості функціонування суб'єктивності досліджуваних в усвідомленні найбільш типових подій і формуванні життєвих виборів. Звідси відхилена життєва альтернатива виступає показником розвитку суб'єктності особистості як активної позиції до її усвідомлення або об'єктності, за якої особистість виступає пасивним об'єктом тієї чи іншої події і відповідно життєвої альтернативи, і відмовляється від її усвідомлення, яке несе у собі травматичні болісні переживання.

Виступаючи об'єктом, особистість уникає, шляхом активізації психологічних захистів, формування досвіду усвідомлення, рефлексування та ідентифікації власного Я у відхиленій життєвій альтернативі. Таким чином, сформована рефлексія відхилених життєвих альтернатив та їх усвідомлення виступають показником як зрілості особистості, так і стану сформованості самосвідомості.

На відміну від життєвої альтернативи, яка є актуальною у теперішньому часі і тотожна певній події, відхилена життєва альтернатива є такою, що мала місце у минулому. Тобто відхилена життєва альтернатива не є прив'язаною до конкретної події у теперішньому, вона не визначається конкретним життєвим вибором у теперішньому часі (але сама визначає наступні вибори). Ми маємо справу з відтворенням та інтерпретацією особистістю альтернативи, яка вже сталася, і така інтерпретація буде носити узагальнений характер, до якого включений досвід як потенційний (можливий), так і актуальний (наявний). Можна прослідкувати взаємозв'язок досвіду особистості з усвідомленням відхиленої життєвої альтернативи, який підтримується актуальним досвідом. Інтерпретація відхиленої життєвої альтернативи має здійснюватися, на нашу думку, з позиції актуального досвіду та суб'єктності особистості, яка завдяки рефлексії дає можливість сформуватися потенційному досвіду з усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи. Йдеться про формування когнітивної рефлексії, яка забезпечується створенням метафори відхиленої життєвої альтернативи. Метафоризація вказує на символічне або знакове усвідомлення відхиленої альтернативи та формування суб'єктного зрілого ставлення до неї.

Когнітивна рефлексія та сформована метафоризація відхиленої життєвої альтернативи є показниками ставлення до неї. Основним методом аналізу є інтерпретація, яка дозволяє організувати рефлексію шляхом інтеграції об'єктивних, або зовнішніх факторів за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації, та суб'єктивних, тобто здійснити знакове, смислове оформлення відхиленої альтернативи. Отриманий текст та констатація змісту з подальшою його інтерпретацією, на нашу думку, дає можливість визначити рівень усвідомленості та сформованості суб'єктності особистості.

Текст дає можливість визначити не тільки подію загалом, а і внутрішню подію як епізод, який є означений самою особистістю та приведений в оповідну форму. Загалом, епізод або випадок, який не розкритий особистістю іншій людині (в тому числі й собі), не є подією [4]. Саме інтеграція суб'єктності та об'єктності особистості як основних умов рефлексії дає можливість визначити сформованість зрілості особистості та її потенційні можливості до усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи. Об'єктність особистості забезпечується довербальною, дорефлексивною складовою свідомості, що виникає у конкретних життєвих ситуаціях. Перетворення відхиленої життєвої альтернативи у знакову або метафоричну форму усвідомлення забезпечується рефлексією і формує її суб'єктний зміст.

У контексті нашого дослідження аналіз та інтерпретація текстів дали можливість встановити зміст суб'єктивного нарративу як метафоричності відхиленої життєвої альтернативи досліджуваних та визначити їх психологічні особливості. Нами здійснювалося дослідження суб'єктивного нарративу за допомогою методики "Книга життя" М. Л. Смульсон [8]. Отримані результати дозволили встановити психологічні особливості нарративів досліджуваних та їхні сутнісні ознаки у відповідності до стану сформованості зрілості досліджуваних особистостей. Методика та інтерпретація отриманих результатів дали можливість визначити функціональні складові нарративів досліджуваних, такі як: смислоутворювальна, констатувальна, розвивальна, інтерпретуюча та захисна.

Обґрунтування критеріїв до визначення складових здійснювалося у відповідності до положення психологічної герменевтики щодо аналізу нарративу, який може виступати у якості діагностичної процедури як у процесі дослідження особистості в умовах психотерапевтичної ситуації, так і в умовах психологічного експерименту [6]. Відповідно ми розглядали нарратив, який мав форму викладення автобіографії, розповіді або історії в якості діагностичного матеріалу. Обробка нарративів здійснювалася за визначеним змістом критеріїв у межах психологічної герменевтики.

Так, смислоутворювальна складова нарративу визначалася нами за таким показником, як авторство власного життя. Констатувальна за показником усвідомлення досліджуваним себе, власного досвіду та власного Я. Розвивальна визначалася станом розвитку осмислення досліджуваними власного досвіду та присвоєнням культуральних норм і принципів. Інтерпретуюча визначалася за допомогою встановлення взаємообумовленості нарративу та осмисленої реальності з позиції інтерпретаційної рамки. Захисна визначалася нами у якості встановлення тих чи інших захисних функцій, таких як: невисвітлені події відхиленої альтернативи (витіснення), присвоєння події двозначного смислу (інтелектуалізація), приписування події у тексті іншим дійовим особам (проекція) [5].

Здійснюючи дослідження стану сформованості когнітивної рефлексії на етапі ранньої дорослості за допомогою інтерпретації текстів, що представляють собою суб'єктивний нарратив, ми звернули увагу на часову локалізацію відхиленої життєвої альтернативи у процесі її усвідомлення. Можна припустити, що відхилена життєва альтернатива має власну динаміку у процесі її усвідомлення, яка проявляється у фіксації на життєвій альтернативі (що відбулася у минулому) та її постійне активування особистістю як такої, що якимось чином проявляється в теперішньому. Цей тип суб'єктивного нарративу визначається нами як симптоматичний.

Відхилення життєвої альтернативи та її усунення із системи свідомості визначається нами як захисний суб'єктивний нарратив. Особистість здійснює недостатньо усвідомлені когнітивні операції з усунення відхиленої життєвої альтернативи із власного життєвого плану. Ми вважаємо, що саме активізація витіснення проєктує появу захисних суб'єктивних нарративів. Їх призначення в усуненні усвідомлення як процесу, що пов'язаний з переживанням психологічного болю та будь-якого дискомфорту, що асоціюється особистістю із відхиленою життєвою альтернативою.

Проекція якісних характеристик відхиленої життєвої альтернативи у майбутнє формує суб'єктивний нарратив, що пов'язаний з тривогою та її попередженням самою особистістю як намагання створити певну систему магічних дій, що не дадуть змоги відтворитися відхиленій життєвій альтернативі у майбутньому. Цей тип суб'єктивного нарративу ми означили як магічний.

Здатність до усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи та її рефлексії у мовленнєвій формі (будь-то активне мовлення у діалозі з іншим чи внутрішнє мовлення у діалозі із власним Я), яка призводить до породження метафори. Йдеться про метафоричний суб'єктивний нарратив.

З метою констатації виділених нами типів суб'єктивного нарративу ми здійснювали психологічне обстеження за методикою М. Л. Смульсон, акцентуючи увагу не тільки на виведених автором критеріях та показниках, а і на часовій локалізації відхиленої життєвої альтернативи, оскільки саме поняття "відхилення" взаємозумовлюється динамікою усвідомлення її в часі [9].

Нами було запропоновано три види завдань. Перший вид забезпечував визначення стану усвідомлення дослідженими власного минулого та виявлення можливих відхилених життєвих альтернатив у завданні "Опис життя". Вирішення цього завдання вимагало від досліджуваних поетапної оцінки власного життя. У виконанні цього завдання ми визначали здатність особистості до диференціації власного життя. Спостереження за виділенням особистістю певних критеріїв у диференціації дало змогу зробити висновки про те, що відхилення життєва альтернатива та її усвідомлення чи, навпаки, усунення її виступає критерієм розподілу життя на етапи.

Другий вид забезпечував визначення значущості того чи іншого етапу життя та тенденцій до його усвідомлення шляхом оформлення у тексті. Текст давав змогу виділити конкретизовану самим досліджуваним відхилену життєву альтернативу та визначити її якісні характеристики (зокрема сфера діяльності, значущість її як події, значущих фігурантів події, відношення до себе та до них та ймовірне завершення у часі життєвої альтернативи).

Третій вид завдань передбачав усвідомлену наявність відхиленої життєвої альтернативи з подальшою її проекцією на майбутнє.

Встановлено, що виділені суб'єктивні наративи мають вираження як у структурі особистості, так і у динаміці самої життєвої альтернативи як певній умові самотворення особистості. Йдеться про те, що коли відхилення життєва альтернатива виступає складовою особистості (саме вона впливає на життєві вибори, на відношення до себе та інших, формування цілей), йдеться про невротичну особистість, тобто відхилення життєва альтернатива є чинником неврозу. У випадку, коли відхилення життєва альтернатива виступає як динамічне утворення, яке під впливом часу та будь-яких інших чинників здатне змінювати конфігурацію, йдеться про особистість, яка здатна зробити відхилену життєву альтернативу власним ресурсом розвитку.

Звідси здатність до когнітивної рефлексії і її оформлення у тексті сприяє формуванню метафоричного суб'єктивного наративу. Симптоматичний суб'єктивний наратив виступає показником невротизації особистості. Захисний та магічний суб'єктивні наративи відображають тенденцію до недостатнього усвідомлення особистістю відхиленої життєвої альтернативи.

Висновки. На основі теоретичного аналізу й експериментального дослідження нами визначено компоненти усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи, це: усвідомлення як процес і як якісна характеристика зрілої особистості та рефлексія, яка зумовлюється та не вичерпується самим усвідомленням. У відповідності до визначених компонентів нами виділені критерії усвідомлення, це: емоційно-ціннісна та когнітивна рефлексія, суб'єктивна наративізація, психологічні захисти, часова локалізація усвідомлення. До кожного критерію усвідомлення нами обрано показники. Так, суб'єктивна наративізація представлена типами суб'єктивного наративу як якісного утворення зрілої особистості.

Типи суб'єктивного наративу причинно зумовлюються станом сформованості емоційно-ціннісної та когнітивної рефлексії. Нами встановлено такі типи суб'єктивного наративу, як: симптоматичний, захисний, магічний та метафоричний. Тенденціями до формування того чи іншого типу суб'єктивного наративу виступають сформовані психологічні захисти. Причому нами виділяється зрілий психологічний захист – інтеграція, який дає можливість не тільки усвідомити відхилену життєву альтернативу, але й у рефлексивному акті на рівні емоційно-ціннісного та когнітивного її переопрацювання створити метафору, яка не тільки структурує процес усвідомлення, але й виступає основою, когнітивною одиницею акмеологічного зростання особистості. Саме інтеграція забезпечує у процесі наративного переопрацювання відхиленої життєвої альтернативи створення наративної ідентифікації.

Менш зрілі, але не менш психологічно значущі захисти – регресія, раціоналізація, витіснення та проекція виступають основою до появи таких типів суб'єктивного наративу, як: симптоматичний, захисний та магічний. Нами встановлено, що здатність до постійної активізації відхиленої у минулому життєвої альтернативи та постійна проекція її на майбутнє виступає чинником до утворення симптоматичного суб'єктивного наративу. Розвинена здатність зрілої особистості до витіснення та

раціоналізації певних якісних складових відхиленої життєвої альтернати спроектує появу захисного суб'єктивного нарративу. Такий нарратив створює певну систему захистів від повного усвідомлення відхиленої альтернативи. Нами визначено магічний суб'єктивний нарратив, сутність якого зумовлюється створенням магічного образу відхиленої життєвої альтернативи, при якому відбувається раціоналізація образу, а негативні болісні переживання, які супроводжували відхилену життєву альтернативу як подію минулого, витісняються. Звідси відбувається проекція "магічного образу" відхиленої життєвої альтернативи у теперішнє та майбутнє. Найбільш ефективним суб'єктивним нарративом, який відображає динаміку усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи, є метафоризація, яка передбачає не тільки образне представлення відхиленої життєвої альтернативи у теперішньому, але й забезпечує створення когнітивних конструкцій та символізацію суті відхиленої життєвої альтернативи і створення на її основі досвіду та ресурсу до подальшого особистісного зростання.

Література

1. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція: навч. посіб. Київ: Каравела, 2010. 256 с.
2. Зинченко В. П. Время – действующее лицо. *Вопросы психологии*. 2001. № 6. С. 36–54.
3. Калмыкова Е. С. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. № 5. С. 97–103.
4. Михайлова О. І. Особливості відхилення життєвих альтернатив та здійснення життєвих виборів зрілою особистістю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів: ЧДПУ, 2010. Вип. 82. Т. 2. С. 45–48.
5. Михайлова О. І. Психологічна специфіка та особливості усвідомлення зрілою особистістю відхилених життєвих альтернатив. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2009. Т. 11. Ч. 4. С. 234–244.
6. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко. Київ: Міленіум, 2005. 336 с.
7. Чепелева Н. В. Нарратив как средство интерпретации личного опыта. *Психология на перетині тисячоліть: зб. наук. праць*. Київ: Гнозис, 1999. Т. III. С. 484–491.
8. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 255 с.
9. Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол Ф. Ю. Нарративні психотехнології / заг. ред. Н. В. Чепелевої. Київ: Главник, 2007. 146 с.

References

1. Zelinska, T. M. (2010). *Ambivalentnist osobystosti: Teoriia, diahnostyka i psykhokorektsiia* [Ambivalence of personality: Theory, diagnosis and psychocorrection: textbook]. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
2. Zynchenko, V. P. (2001). Vremia – deistvuiushchee lytso [Time is an acting figure] *Voprosy psykhohohyy – Questions of psychology*. 6. 36–54 [in Ukrainian].
3. Kalmykova, E. S. (1998). Narrativ v psykhoterapii: Rasskazy patsyentov o lychnoi ystoriy [Narrative in psychotherapy: Stories of patients about personal history]. *Psykhohohycheskyi zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 19. 5. 97–103 [in Ukrainian].
4. Mykhailova, O. I. (2010). Osoblyvosti vidkhylennia zhyttievkykh alternatyv ta zdiisnennia zhyttievkykh vyboriv zrioiu osobystistiu [Features of rejection of life alternatives and implementation of life choices by a mature person]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National Pedagogical University*. Chernihiv: ChDPU. 82. Vol. 2. 45–48 [in Ukrainian].
5. Mykhailova, O. I. (2009). Psykhohohichna spetsyfika ta osoblyvosti usvidomlennia zrioiu osobystistiu vidkhylenykh zhyttievkykh alternatyv [Psychological specifics and features of awareness of a mature personality of rejected life alternatives]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhohohii im. H. S. Kostyuka APN Ukrainy – Collection of scientific works of the Institute of Psychology. GS Kostyuk, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv. Vol. 11. 4. 234–244 [in Ukrainian].
6. Tytarenko, T. M. (Eds.). (2005). *Osobystisnyi vybir: psykhohohiia vidchayu ta nadii* [Personal choice: the psychology of despair and hope]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

7. Chepeleva, N. V. (1999). *Naratyv kak sredstvo ynterpretatsyy lychnoho opyta* [Narrative as a mean of interpreting personal experience] *Psykhohiia na peretyni tysiacholit – Psychology at the turn of the millennium*. Kyiv: Hnozys. Vol. III. 484–491 [in Ukrainian].

8. Chepelieva, N. V. (2008). *Sotsialno-psykhologichni chynnyky rozuminnia ta interpretatsii osobystoho dosvidu* [Socio-psychological factors of understanding and interpretation of personal experience]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

9. Chepelieva, N. V. (Eds.) (2007). *Naratyvni psykhotekhnolohii* [Narrative psychotechnologies]. Kyiv: Hlavnyk [in Ukrainian].

Mikhailova O.

Associate Professor of General and Practical Psychology, Nizhyn Gogol State University

**EVENT AS A STRUCTURAL UNIT OF RECOGNITION
OF A REJECTED LIFE ALTERNATIVE**

The article defines an event as a unit of recognition of rejected life alternatives. Criteria have been established that reflect the individual's awareness of a certain range of events.

The life alternative is considered as one that acts as a phenomenon of personal development and is defined in the context of the formation of personal maturity and subjectivity. It has been suggested that the life alternative may have a structure that is represented by events and series of events and recognition. The event, being conscious, becomes identical with the life alternative, and if it deviates, it implies the rejection of the individual of one or another significant event. The obligatory condition for the realization or rejection (which involves the implementation of certain life choices) of a life alternative and its realization in a particular event, forms a choice. Since choice is also an event that is materialized and presented in time, it must be conscious.

The article establishes the significance of the text as such, which makes it possible to define not only the event as a whole, but also the internal event as an episode, which is defined by the person and is brought into narrative form.

Cognitive reflection and the formed metaphorization of the rejected life alternative are considered as indicators of the attitude to it. The main method of analysis is interpretation.

The significance and role of emotions in the perception of events are considered. The content of the subjective narrative as a metaphorical representation of a rejected life alternative is analyzed.

Key words: life alternative, rejected life alternative, event, life situation, actual and potential experience, cognitive reflection, metaphorical experience, statement of life tasks, human life plans, subjective narrative.

УДК 373.2.015.31:17.022.1
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-92-97

Пісоцький О. П.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Пісоцька Л. М.

викладач кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ОСНОВ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ**

У статті розглядається проблема виховання у дітей дошкільного віку моральної культури, яка вважається основною метою морального виховання дошкільників. Автори аналізують основні підходи провідних науковців щодо визначення сутності феномену, розглядають головні тенденції у визначенні змісту морального виховання у період дошкільного дитинства. У статті акцентується увага на ролі вихователя, як кваліфікованого і значущого дорослого, у формуванні моральної культури дошкільника.

Автори дійшли висновку, що моральна культура дитини старшого дошкільного віку вважається на сучасному етапі значущим особистісним надбанням, що має компонентний склад і складається з особистісного та поведінкового компонентів. Основу особистісного пласту становлять потреби, мотиви, морально-етичні цінності, гуманні почуття, духовність. Доповнюють цей компонент також і властивості характеру, серед яких найбільш важливими є доброзичливість, повага до старших, чесність, доброта, толерантність, емпатія. Поведінковий пласт моральної культури дошкільників проявляється у дитячих висловлюваннях з приводу морально-етичних норм і правил, у ситуаціях пов'язаних з моральним вибором, у поведінці та вчинках, які відповідають прийнятним у соціумі моральним нормам і цінностям. Наголошується на значенні і ролі загальнолюдських цінностей, які вважаються основою моральної зрілості дитини старшого дошкільного віку.

Ключові слова: моральне виховання, моральність, моральні якості, моральні цінності, моральна культура дошкільника, моральна зрілість дитини дошкільного віку, структура моральної культури дошкільника.

Постановка проблеми. Проблема морального виховання дітей дошкільного віку є актуальною для сучасної дошкільної галузі, оскільки саме сьогодні в умовах складних суспільних відносин, втрати виховних ідеалів, напруження людських стосунків важливим є формування моральної культури дошкільника. Вона передбачає систему моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм і формування на цій основі певних моральних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування моральної культури у дітей дошкільного віку вивчалось: у контексті взаємин між дітьми й батьками вихованців (І. Гребенніков, Т. Кирієнко, В. Сухар); через певні педагогічні умови, які повинні мати місце у спільній взаємодії сім'ї та педагогічного колективу ЗДО щодо формування моральних якостей особистості дитини (Т. Алексеєнко, Л. Божович, В. Постовий); у контексті змісту і методів педагогічної просвіти батьків (Л. Островська, О. Долинна, Т. Кирієнко, О. Низковська); через співробітництво фахівців дошкільних закладів з сім'єю щодо гуманістичного виховання дошкільників (Т. Пагута); через визначення педагогічних умов ефективної взаємодії ЗДО і сім'ї в екологічному вихованні старших дошкільників (Н. Кот); крізь призму взаємодії з батьками дітей раннього віку (Н. Аксаріна, О. Волкова, Т. Маркова, Л. Свирська).

Однак невирішеним залишається питання змісту виховання моральної культури дітей дошкільного віку.

Питання моральної культури у дітей дошкільного віку надзвичайно актуальне. У цьому контексті виконано велику кількість досліджень, створено низку програм, закладено базові положення особистісного зростання до державного стандарту у галузі дошкільної освіти. Однак ці категорії постійно вдосконалюються, розширюються, збагачуються.

Метою даної статті є з'ясування основ моральної культури дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі все значна частина науковців усвідомлює, що моральне відродження нашої держави має здійснюватися через засвоєння дітьми загальнолюдських норм і цінностей, виховуючи моральну культуру дітей.

Одним із найважливіших і найголовніших завдань для вихователя дошкільної галузі на сьогодні, є виховання в дитини основ моральної культури.

Моральна культура є ознакою розвитку індивіда, набуття ним значущих соціальних властивостей. У цьому плані найбільш важливою її ознакою стає моральність. Зокрема, Т. Титаренко пов'язує її з моральною зрілістю. На думку автора, це особистісне досягнення, що виявляється у своєрідній соціальній позиції. У відповідності до неї особистість враховує найбільш актуальні мотиви, переживання, ставлення, зацікавленість інших людей, які знаходяться поряд, поважає їх, а також а також виявляє у своїй діяльності елементи суб'єктивності, що стають її власним, внутрішнім надбанням. Як бачимо, тут підкреслюється роль внутрішнього досвіду, переконань, ставлень, які ввійшли до структури особистості і визначають її активний стан, моральність у стосунках з іншими [12, с. 21].

В. Шадріков, досліджуючи культуру особистості, використовує поняття духовні здатності, під якими розуміє можливості людини виявляти добро до інших, здійснювати гарні вчинки. Водночас науковець підкреслює наявність у цьому утворенні особистісних властивостей – моральних якостей. Зокрема, він звертає увагу на емпатію, яка є основою названих здібностей і розуміється ним як можливість співчуття, співпереживання, досягнення стану внутрішньої активності, єдності моральних рис, властивостей, що дозволяє здійснювати певні вчинки. Саме ці здатності духовного плану, на думку автора, і є основою життя і творчості. Отже, науковець підкреслює значення емпатії, яка лежить в основі моральності, й вказує ще на один компонент моральної культури особистості – моральних якостей. У цілому вихованість, висока моральність особистості проявляється у знаннях, переконаннях, мотивах поведінки, якостях, емпатії до яких є свідоме ставлення [13, с. 423].

А. Петровський вважає, що в основі високоморальної особистості закладені її цілепокладання, свобода, цілісність, здатність до розвитку. Вони визначають можливості пізнання себе, інших людей, усвідомлення себе як відповідальну за дії вчинки особу, покладаючись лише на саму себе, розвиваючись при цьому у внутрішньому плані. Отже, автор підкреслює цінності особистісної активності у плані пізнання себе та інших, усвідомлення важливості та наслідків дії та вчинків, у плані вдосконалення себе. Тому, основою моральної культури, вихованості науковець вважає суб'єктну активність та набуті на основі неї можливості морального спрямування [10, с. 65].

К. Платонов, вивчаючи особистість у психології, дійшов висновку, що моральне виховання є основою її гармонійного становлення. Водночас автором здійснено спробу опису й рівнів її моральної вихованості. Зокрема, він виділив наступні: відмінна або внутрішня, добра або зовнішня, ситуативна, задовільна, повна відсутність вихованості. Як бачимо, найвищою мірою розвиненості є внутрішня, яка відображає прагнення до морального схвалювання вчинків, протидію моральним актам поведінки, вияви моральної спрямованості. Отже, основою моральної культури є вчинки, схвалювані соціумом, та відповідне ставлення до них з боку особистості [8, с. 240].

Основою моральності людини, за поглядами В. Сухомлинського (у його термінології моральної культури), є свобода і відповідальність, які по праву вважаються автором найвищим мірилом особистісного розвитку. Педагог-новатор визначав, що підґрунтям моральної культури дитини є обов'язок окремо взятої людини, чи дитини

щодо людей, суспільства, Вітчизни, спільноти [11, с. 95]. Особистість, у якій сформовані означені риси, вважається вихованою, або освіченою у моральному сенсі. Отже, моральна культура дітей 5–7 років визначається обов'язком і відповідальністю, а свобода визначається відсутністю будь-якого тиску з боку інших індивідів на певну дитину чи то дорослими, чи ровесниками. У цьому випадку мова йде про риси, власності особистісного характеру.

Н. Грот також підкреслює роль внутрішніх інстанцій у моральному зростанні людини. До неї автор відносить потенціал особистості, що спрямований на досягнення вершин самосвідомості та має прояв у моральній активності та в цілому у бутті. До них він відносить витоки духовної творчості, основу якої становлять гуманні почуття, моральні досягнення, устої, а також здатність вияву і виконаного морального обов'язку по відношенню до інших та самого себе. Джерелом цього матеріалу є творчість. Отже, автор підкреслює духовно-творчий потенціал моральної культури, відносячи ставлення до найбільшого блага людства в цілому [3, с. 399].

На думку О. Запорожця, основою моральної культури мають стати гуманні почуття, сформовані у ранньому й дошкільному дитинстві. Основою цього процесу, на думку вченого, має стати особистість вихователя, його значущість для дітей. Також у цьому плані науковець відводив важливу роль діяльності, саме дитячій, оскільки у ній повною мірою розкривається та збагачується моральність дитини. Водночас вагомим значення у концепції особистісного розвитку автора набуває спільна діяльність дорослого (педагога) й дитини, адже саме у ній реалізуються гуманні стосунки, обмін досвідом, формування гуманних почуттів. Все це є основою особистісно орієнтованого підходу у дошкільній освіті. Отже, основою моральної культури дітей старшого дошкільного віку дослідник вбачав гуманні почуття, які формуються у практичній поведінці дітей, а також у спільній діяльності з дорослим, зокрема вихователем [4, с. 97].

Подібної думки дотримується сучасний дослідник І. Бех. Підґрунтям моральної культури він вважає практичну поведінку, а саме вчинок, який визначає морально-духовну спрямованість особистості. Саме це особистісне утворення, на думку науковця, є одночасно і показником, і мірилом, і практичною дією. Він виділяє різні його види, що відображають напрями морального зростання: ставлення до того, що належить мені, а що – іншій дитині (ціннісне ставлення до інших людей за рахунок конкретної особистісної позиції); спрямованість на пізнання власних думок і емоційних переживань, а також ровесників (проявляється у тому, що дізнаючись про внутрішній світ іншого, набуваєш знань про себе; між почуттями власними й ровесників має бути знак рівності); розумово-емоційна єдність вчинку підтримується за рахунок розвитку мовлення [1, с. 4].

Т. Поніманська також вказує на необхідність цілеспрямованого формування людяності у дітей 5–7 років. При цьому вона акцентує увагу на самому змісті цієї чесноти. Зокрема, це людські стосунки, один з одним, урахування інтересів партнерів у спілкуванні, грі, повага до особистості дорослого, ровесника, розуміння емоційних станів. Все це, на думку авторки, виявляється на рівні поведінки. На особистісному рівні моральна спрямованість проявляється у властивостях, моральних якостях, серед яких милосердя, дружба, доброта, довіра до інших осіб, працьовитість, любов до Вітчизни, виховання людини – громадянина. Отже, науковець щодо малюка 5–7 років моральну культуру розмежовує на два рівні: поведінковий, що передбачає сферу стосунків, їх етичну сторону, правила гарного тону у спілкуванні; особистісний – сформованість та міру розвиненості якостей, які становлять підґрунтя моральності, тобто людяності у термінологічному полі авторки. Як бачимо, поєднання цих двох параметрів утворює єдність досліджуваного явища [9, с. 14].

А. Богуш аналізує моральну культуру дитини через систему цінностей, відмічаючи серед них доброту, чесність, справедливість, ввічливість, чуйність, які мають бути зрозумілими маленькому пересічному громадянину. Водночас науковець наголошує, що їх цілісність проявляється у двох аспектах – моральному та духовному. Останнє поняття стосується особливої людської сфери – сфери творчості. Ця категорія вказує на її особистісний вимір у плані життя і вона, на думку авторки, лежить в основі моральності. Це своєрідна психічна енергія, яка спонукає

індивіда до самовираження, самореалізації. Вона є спонукою до виявлення у поведінці абсолютних цінностей життя. У дитини 5–7 років вона вказує на цілісність особистості. Як бачимо, науковець розмежує поняття духовності, цінностей, моральності, визначаючи своєрідну їх ієрархію: на основі ціннісних орієнтацій виховується духовність, що в свою чергу сприяє формуванню моральності. Останнє утворення є особистісного плану, а на поведінковому плані виявляється як здатність суб'єкта виявляти у своєму поведінці моральну культуру: уявлення про абсолютні чесноти, риси людяності, дотримання правил гуманних стосунків. Отже, моральність є основою культури дитини [2, с. 20].

О. Кононко, акцентує увагу на внутрішніх складових моральності у період дошкільного дитинства, наголошуючи на необхідності культури потреб у малюків. У цьому контексті науковець наголошує на необхідності розвитку самосвідомості малюків, зумовлюючи формування особистісних потреб, відповідних, вікові, статі, індивідуальності дітей. Отже, у дітей 5–6 року життя моральна культура залежить від сформованості певних потреб та свідомого ставлення до них з боку дитини [6, с. 5].

Л. Калуська акцентує увагу на необхідності здійснення відповідної роботи у цьому напрямку, розпочинати яку потрібно з самого малечку – з дошкільного віку, де закладається моральний фундамент зростаючої дитини. Авторка вказує на основні напрямки реалізації поставленої мети: розширювати знання й уявлення малюків про моральні норми й поведінку, виховувати свідоме ставлення щодо їх дотримання, вправлення у відповідних вчинках. Водночас науковець підкреслює, що спрямованість виховного процесу забезпечується морально-етичним вихованням дітей дошкільного віку. Також варто відмітити, що до моральної культури авторка відносить і християнські цінності.

Л. Калуська відмічає практичну спрямованість моральності дитини: моральні висловлювання та відповідна сукупність мотивів. Названі параметри щодо дитини є критеріями моральної культури вихованців 3–6 років. Ще одним елементом є дії та вчинки морально-етичної спрямованості, які є інтегрованим критерієм вихованості малюків. Важливими є потреби і проблеми морального змісту, усвідомлення яких має бути і в дітей і найближчих дорослих. Отже, параметрами моральності дітей, на думку зарубіжних науковців, є потреби, чутливість, висловлювання, мотиви, дії та поведінка морального змісту. Всі ці явища відбуваються у тісній співпраці з близькими дорослими, педагогами і батьками. Зростання особистості у контексті моралі, аналізується за її судженнями, установками, поведінкою, що становлять відповідну компетентність [5, с. 41].

Питання моральної особистості одне з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Т. Маркова підкреслює емоційну основу цього явища – афективну сферу дитини, її відкритість до виховних впливів. Науковець вказує на необхідність розвитку емоцій соціального плану вищого рівня – співпереживання, співчуття до іншої людини, які є основою емпатії. Також відмічається підґрунтя морального зростання – самоствердження малюка, яке відбувається через засвоєння соціальних норм, еталонів. Отже, основою моральної культури дитини 5–7 років є соціально-емоційний розвиток особистості, що відбувається на основі вдосконалення суто людських емоцій, які є основою емпатії, співчуття. Можливим цей процес стає завдяки самоствердженню малюків у період дошкільного дитинства [7, с. 6].

Висновки. Таким чином, моральна культура дітей дошкільного віку активно вивчається дослідниками на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Серед них І. Бех, Л. Калуська, Л. Лохвицька, О. Кононко, Т. Поніманська та ін. Цей феномен має дві складові: особистісний і поведінковий. У особистісному плані його основою є потреби, мотиви, морально-етичні цінності, гуманні почуття, духовність, моральність, а також риси характеру, зокрема доброчесність, повага до старших, чесність, доброта, толерантність, емпатія. На рівні поведінки досліджуване явище має місце у висловлюваннях, ситуаціях морального вибору, відповідних діях і вчинках. Основу становлять гуманні почуття – людяність, доброчесність, які формуються на основі абсолютних людських цінностей, які створюють підґрунтя для духовності зростаючої особистості, яка у свою чергу є основою моральної вихованості малюків, ознакою якої є емоційні переживання.

Моральна культура дітей 5–7 років визначається як особливе особистісне утворення, в основу якого закладено моральні знання і судження, емоції і почуття вищого соціального плану, моральні норми і виявляється у адекватних моральних рішеннях, відповідних діях і вчинках етичного спрямування. Ця особистісна властивість має певні рівні сформованості у конкретної дитини.

Література

1. Бех І. Концепція правилвідповідного виховання. *Дошкільне виховання*. 2004. № 4. С. 4–5.
2. Богуш А. М. Дефініція "духовність" і "моральність" в аспекті національного виховання в Україні. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збірник наукових праць. Київ: Інститут проблем виховання, 2000. С. 18–23.
3. Грот Н. Устои нравственной жизни и деятельности. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / под ред. Л. В. Куликова. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 397–401.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1. Психическое развитие ребенка. 320 с.
5. Калуська Л. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку "Соняшник". Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
6. Кононко О. Л. Плекаймо культуру потреб особистості. *Дошкільне виховання*. 2013. № 5. С. 2–7.
7. Маркова Т. Воспитание трудолюбия у дошкольников. Москва: Просвещение, 1991. 121 с.
8. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 255 с.
9. Поніманська Т., Козлюк О., Марчук Г. Виховання людяності: методичний посібник. Київ: Міленум, 2008. 138 с.
10. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 1. Проблеми виховання всебічного розвитку особистості. 166 с.
12. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ: Марич, 2009. 232 с.
13. Шадриков В. Д. Духовные способности. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / под ред. Л. В. Куликова. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 420–425.

Reference

1. Bekh, I. (2004). Kontseptsia pravlyovidpovidnoho vykhovannia [The concept of appropriate education]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*. 4. 4–5 [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M. (2000). Definititsia "dukhovnist" i "moralnist" v aspekti natsionalnoho vykhovannia v Ukraini [Definition of "spirituality" and "morality" in the aspect of national education in Ukraine]. *Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh: Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Moral and spiritual development of personality in modern conditions: theoretical and methodological problems of education of children and students*. Kyiv: Instytut problem vykhovannia [in Ukrainian].
3. Hrot, N. (2001). Ustoy нравственной zhizny y deiatelnosti [Foundations of moral life and activity]. *Psykhohohyia lychnosty v trudakh otechestvennykh psykhohohov – Personality psychology in the works of domestic psychologists*. L. V. Kulykova (Eds.). Sankt-Peterburh: Pyter [in Russian].
4. Zaporozhets, A. V. (1986). *Yzbrannyye psykhohohycheskye trudy* [Selected psychological works]. (Vols. 1–2; Vol. 1). Moscow: Pedahohyka [in Russian].
5. Kaluska, L. (2014). *Kompleksna prohrama rozvytku, navchannia i vykhovannia ditei doshkilnoho viku "Soniashnyk"* [Comprehensive program of development, education and upbringing of preschool children "Sunflower"]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
6. Kononko, O. L. (2013). Plekaimo kulturu potreb osobystosti [Let's cultivate a culture of personal needs]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*. 5. 2–7 [in Ukrainian].
7. Markova, T. (1991). *Vospytanye trudoliubyya u doshkolnykov* [Education of diligence in preschoolers]. Moscow: Prosveshchenye [in Russian].

8. Platonov, K. K. (1986). *Struktura y razvytye lychnosti* [Personality structure and development]. Moscow: Nauka [in Russian].
9. Ponimanska, T., Kozliuk, O. & Marchuk, H. (2008). *Vykhovannia liudianosti* [Education of humanity]. Kyiv: Milenum [in Ukrainian].
10. Petrovskoho, A. V. & Yaroshevskoho, M. H. (1990). *Psykhologhycheskyi slovar* [Psychological dictionary]. (2d ed.). Moscow: Polytyzdat [in Russian].
11. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory* [Selected works]. (Vols. 1–5; Vol. 1). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
12. Tytarenko, T. M. (2009). *Suchasna psykhologhiia osobystosti* [Modern psychology of personality]. Kyiv: Marych [in Ukrainian].
13. Shadrykov, V. D. (2001). *Dukhovnye sposobnosti* [Spiritual abilities]. *Psykhologhiya lychnosti v trudakh otechestvennykh psykhologov – Personality psychology in the works of domestic psychologists*. L. V. Kulykova (Eds.). Sankt-Peterburh: Pyter [in Russian].

Pisotsky A.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Preschool Education in Nizhyn State University named after Mykola Gogol; Pisotska Lyudmyla Mykolayivna, Lecturer of the Department of Preschool Education in Nizhyn State University named after Mykola Gogol

EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN THE BASICS OF MORAL CULTURE

The article considers the current problem of preschool education – education of preschoolers of moral culture, which is considered to be the main purpose of moral education of preschoolers. The authors analyze the main approaches of leading scientists to determine the essence of the phenomenon, explain the main trends in determining the content of moral education in preschool. The article focuses on the role of the educator as a qualified and significant adult in the formation of the moral culture of the preschooler.

The authors came to the conclusion that the moral culture of older preschooler is considered to be a significant personal property at the present stage which has a component composition and consists of personal and behavioral components.

According to the scientific approach, the basis of the personal layer are needs, motives, moral and ethical values, humane feelings, spirituality. Complement this component and the properties of character, among which the most important are friendliness, respect for elders, honesty, kindness, tolerance, empathy. According to the practical side, the behavioral layer of moral culture of preschoolers is manifested in children's statements about moral and ethical norms and rules, in situations involving moral choices, in behaviors and actions that meet accepted moral norms and values in society. Emphasis is placed on the importance and role of universal values, which are considered the basis of moral maturity of the child of older preschooler age.

Key words: moral education, morality, moral qualities, moral values, moral culture of a preschooler, moral maturity of a preschool child, structure of moral culture of a preschooler.

УДК 373.2.015.31
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-98-104

Сазонова А. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та розвитку особистості
Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ORCID: 0000-0003-2502-0721

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті розкрито теоретико-методичні аспекти організації експериментування дітей дошкільного віку. В роботі представлено характеристику поняття "експериментальна діяльність" у контексті педагогічних і психологічних досліджень, названо компоненти експериментального мислення, високремлено умови успішного експериментування. Розглянуті основні положення дозволили сформулювати висновки щодо ефективності організації експериментальної діяльності у закладах дошкільної освіти.

У статті представлено психолого-фізіологічні особливості дітей як необхідна умова для успішної організації експериментальної діяльності. Експериментування як вид діяльності має свою структуру, яку схарактеризовано в матеріалі статті. Також у роботі представлена послідовність дитячого експериментування, що має певну логіку побудови.

Значна увага у статті пересвячена специфіці організації та проведення занять-експериментування: розкрито та детально охарактеризовано їх структурні елементи.

У процесі організації експериментальної діяльності дітей велике значення має наявність у закладах дошкільної освіти спеціально організованого куточка для забезпечення необхідними матеріалами. У статті представлено детальний опис такого наповнення куточка експериментальної діяльності: охарактеризовано основні завдання куточка, виділені компоненти, описано матеріали для наповнення.

Ключові слова: експериментальна діяльність, експериментальне мислення.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи дошкільної освіти більш актуальною стає проблема організації освітнього процесу, враховуючи сучасні завдання. Ставлення сучасної людини до суспільства, природи, процесу діяльності значною мірою визначається тими мотивами, які спонукають її до дії. Серед мотивів, що значно впливають на поведінку особистості, важливе місце займають пізнавальні інтереси, спрямовані на освоєння того, що оточує, виявлення прихованих зв'язків між явищами, подіями, властивостями предметів тощо. Отже, експериментальна діяльність визначається науковцями ефективним засобом всебічного розвитку дитини. Окрім того, цей вид діяльності стимулює розумову діяльність дітей, сприяє розвитку мислення та уяви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з 60-х років, у працях психологів (О. Леонт'єв, М. Подд'яков, О. Подд'яков і ін.) вивчається дослідницька діяльність дітей, різновидом якої є експериментування. У вітчизняній педагогіці накопичено значний досвід вивчення експериментальної діяльності дітей на матеріалі праці з вирощування рослин (Н. Постнікова), в ігровій діяльності (Н. Бойченко), на заняттях з природознавства (Л. Маневцова), з вивчення явищ суспільного життя (І. Красовська), у діяльності з комп'ютером (Е. Іванова).

Зокрема, науковці Г. Беленька, С. Єлманова, З. Плохій, Н. Яришева у своїх працях розкривають різні завдання, зміст і методику організації експериментальної діяльності дітей у природі. Дослідження науковців присвячені формуванню системи природничих знань, позитивного ставлення до природи, розвитку пізнавальної

активності дошкільників й екологічно-доцільної поведінки засобами експериментування [1, с. 8].

Ряд авторів (І. Куліковська, Н. Ладивір, О. Савенков, Н. Совгір) розглядають експериментування як особливий спосіб духовно-практичного освоєння дійсності, спрямований на створення таких умов, у яких предмети найбільш виразно проявляють свою властивість [3, с. 4]. Отже, готовність і здібність до пізнання світу через експериментування почало розглядатися як самостійна цінність. Доведено, що лише в умовах спеціально сконструйованої педагогічної технології експериментування стає успішним, а дослідницька активність перетворюється на надзвичайно важливу якість особистості, що відображає рівень її пізнавального розвитку і соціалізації.

Мета статті: висвітлення теоретико-методичних аспектів організації експериментування дітей дошкільного віку.

Викладення основного матеріалу дослідження. Експериментування – діяльність, яка дозволяє дитині моделювати в своїй свідомості картину світу, засновану на власних спостереженнях, відповідях, встановлених закономірностях тощо. При цьому перетворення, які дитина проводить з предметами, носять творчий характер – викликають інтерес до дослідження, розвивають розумові операції, стимулюють пізнавальну активність, допитливість. І що важливо: спеціально організоване, спрямоване на виявлення причини зв'язку за допомогою експериментування, розглядається як один з найважливіших видів пізнавальної діяльності людини (Ж. Піаже, М. Поддьяков, А. Деметру). Деякі автори вважають, що саме Ж. Піаже ввів термін "експериментування" і проаналізував значення цієї діяльності для дітей і підлітків [10].

Близьким до поняття "експериментування" є "пошуково-дослідницька діяльність". Це організована педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкриття природи, розв'язання проблемних завдань, практично перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також уміннями й навичками їх подальшого самостійного набуття [4, с. 69]. Вона передбачає розв'язання дошкільниками ситуацій за допомогою проведення дослідів та нескладного експериментування, під час яких діти використовують свій чуттєвий досвід, самостійно аналізують результати, роблять висновки, пізнають сутність того чи іншого явища [5, с. 42].

Безпосередній контакт дитини з предметами або матеріалами, проведення експериментів з ними дозволяють пізнати їх властивості, якості, можливості, пробуджують допитливість, бажання дізнатися більше, збагачують яскравими образами навколишнього світу. В ході експериментальної діяльності дошкільник вчиться спостерігати, роздумувати, порівнювати, відповідати на питання, робити висновки, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок, дотримувати правила безпеки.

Мета експериментальної діяльності може бути різноманітна: заглиблювати уявлення про живу і неживу природу, учити самостійно проводити дослідження, отримувати результатів, роздумувати, відстоювати власну думку, узагальнювати результати дослідів тощо.

У процесі експериментування знання формуються як результат взаємодії суб'єкта (дитини) з тією або іншою інформацією. Саме привласнення інформації через її зміну, доповнення, самостійне застосування в різних ситуаціях і породжує знання. Саме тому дорослому, формуючому у дітей нові знання, необхідно долати монологічний дидактизм, організувати осмислену діяльність, в процесі якої дітям надається можливість відкривати нові властивості предметів, їх схожість і відмінності.

О. Поддьяков вважає, що в експериментуванні (реальному і уявному) найяскравіше виявляється саморозвиток дітей. Ця діяльність складає ядро будь-якого виду дитячої творчості, а узятя у всій своїй повноті й універсальності, є загальним способом функціонування психіки [10, с. 15].

М. Поддьяков виділяє експериментування як основний вид орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності. Учений вважає, що експериментування претендує на роль провідної діяльності в період дошкільного дитинства, основу якої складає пізнавальне орієнтування; що потреба дитини в нових враженнях лежить в основі виникнення і розвитку невичерпної дослідницької діяльності, спрямованої на

пізнання навколишнього світу. Чим різноманітніша й інтенсивніша пошукова діяльність, тим більше нової інформації одержує дитина, тим швидше і повноцінне вона розвивається. При цьому експериментальна діяльність принципово відрізняється від будь-якої іншої. Суть в тому, що образ мети, що визначає цю діяльність, сам ще не сформований і характеризується невизначеністю, нестійкістю. В ході пошуку він уточнюється, вияснюється [13, с. 74].

Експериментальне мислення, за класифікацією А. Деметру, є однією з п'яти основних спеціалізованих структурних систем пізнавальної діяльності людини. Його функцією є виявлення причинних зв'язків у взаємодіючих структурах. До складу експериментального мислення входять наступні компоненти [10, с. 16]:

- 1) комбінаторні здібності, що є важливою умовою даної спеціалізованої системи і необхідні для вичерпного пошуку всіх можливих взаємодій;
- 2) здібності з формування гіпотез про можливі причинні відносини;
- 3) здібності будувати плани експериментів, направлених на перевірку висунутих гіпотез;
- 4) здібності конструювання пояснювальних моделей [4, с. 17].

Психологами виокремлено такі умови успішного експериментування дошкільників, які віднесено до основних:

- 1) наявність у дітей знань й уявлень різного рівня про системи взаємодій;
- 2) тенденція дошкільників до використання комбінованих маніпуляцій і організації їх у стратегії комбінаторного перебору;
- 3) особливості пізнавальної мотивації у дітей при обстеженні об'єктів.

Експеримент, важливий метод дослідження, використовується майже в усіх науках та є невід'ємно пов'язаний з дослідницькою діяльністю. Експеримент передбачає проведення практичних дій з метою перевірки та порівняння [14, с. 12]. Експерименти можуть бути й уявними: їх можна зробити лише подумки. У ході таких експериментів, що виконують лише подумки, розв'язуються такі завдання: Що буде, якщо всі на планеті стануть вище на зріст? На яку тварину схожа тінь від хмарки? Чому? Якщо озеро стало б столом, то чим би стали човники? тощо.

До таких експериментів можна віднести й групи завдань з відображенням предметів: знайди тінь від об'єкта, знайди найшвидший вид транспорту, покажи найбільшу тварину тощо. З цією метою можна використовувати різноманітні картки із зображенням предметів.

Розглянуті основні положення дозволяють зробити такі висновки щодо ефективності організації експериментальної діяльності у закладах дошкільної освіти (ЗДО):

- 1) дозволяє дитині зайняти позицію суб'єкта у процесі навчання;
- 2) розкриває не лише зовнішні, але й внутрішні характеристики об'єктів, явищ, сутність взаємозв'язків;
- 3) сприяє розвитку самостійності дитини;
- 4) створює умови для загального розумового мислення дитини, зокрема понятійного.

Діяльність експериментування сприяє формуванню у дітей пізнавального інтересу, розвиває спостережливість, розумову діяльність. У діяльності експериментування дитина виступає як своєрідний дослідник, що самостійно впливає різними способами на оточуючі його предмети і явища з метою повнішого їх пізнання і освоєння. В ході експериментальної діяльності створюються ситуації, які дитина вирішує за допомогою проведення досвіду і, аналізуючи, робить висновок, самостійно засвоює уявлення про той або інший закон або явище.

Основне завдання ЗДО підтримати і розвинути в дитині інтерес до досліджень, відкриттів, створити необхідні для цього умови. Методичні рекомендації з проведення занять з використанням експериментування зустрічаються в працях різних авторів Г. Беленької, С. Єлманової, З. Плохій, Н. Яришевої, Ф. Сохіна, С. Ніколаєвої. Даними авторами пропонується організувати роботу так, щоб діти могли повторити досвід, показаний дорослим, могли спостерігати, відповідати на питання, використовуючи результат дослідів. За такої форми дитина опановує експериментування як вид діяльності і його дії носять репродуктивний характер. Експериментування не стає самоцінною діяльністю, оскільки виникає за ініціативою дорос-

лого. Для того, щоб експериментування стало провідним видом діяльності, воно повинне виникати за ініціативою самої дитини.

Оскільки організація експериментальної діяльності потребує від педагога знань психолого-фізіологічних особливостей дітей, зупинимося на цьому питанні більш детально.

У старшому дошкільному віці відбувається становлення понятійного, або логічного мислення, що полягає в узагальненому та опосередкованому відображенні дійсності. Дитина починає розмірковувати словесно, не спираючись на дії з предметами чи їх зображення (Л. Венгер [9], М. Поддьяков [13]). Доведено, що вже в 5–7 років дитина здатна оволодіти на елементарному рівні способами логічного мислення, а саме: порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація та змістовне співвідношення (К. Крутій [2, с. 99]).

Слід зазначити, що у віці 3-х років діти ще не можуть оперувати знаннями у вербальній формі, без опори на наочність, тому вони переважною більшістю випадків не розуміють пояснень дорослого і прагнуть встановити всі зв'язки самостійно.

Після 5 років починається етап, коли дитяча діяльність розходиться у двох напрямках: один напрямок – перетворюється на гру, інший – в усвідомлене експериментування.

Експеримент, що самостійно проводиться дитиною, дозволяє їй створити модель явища й узагальнити отримані дієвим шляхом результати, зіставити їх, класифікувати і зробити виведення даних явищ для людини і самого себе.

З усього вищевикладеного можна зробити висновок, що для дітей дошкільного віку експериментування, нарівні з грою, може виступати провідним видом діяльності.

Як і будь-яка діяльність, діяльність експериментування має свою структуру:

1. Мета: розвиток умінь дитини взаємодіяти з досліджуваними об'єктами у "лабораторних" умовах як засобами пізнання навколишнього світу.

2. Завдання:

- 1) розвиток розумових процесів;
- 2) розвиток розумових операцій;
- 3) освоєння методів пізнання;
- 4) розвиток причинно-наслідкових зв'язків і відносин.

3. Зміст: інформація про об'єкти і явища, предмети.

4. Мотив: пізнавальні потреби, пізнавальний інтерес, в основі яких лежить орієнтовний рефлекс "Що це?", "Що таке?". У старшому дошкільному віці пізнавальний інтерес має спрямованість: "дізнатися – навчитися – пізнати".

5. Засоби: мовлення, пошукові дії.

6. Форми: елементарно-пошукова діяльність, досліді, експерименти.

7. Умови: поступове ускладнення, організація умов для самостійної і навчальної діяльності, використання проблемних ситуацій.

8. Результат: досвід самостійної діяльності, дослідницької роботи, нові знання і уміння, що становлять цілий спектр психічних новоутворень.

Послідовність дитячого експериментування має таку логіку:

1. Проблемна ситуація.

2. Визначення мети.

3. Висунення гіпотез.

4. Перевірка припущення.

5. Якщо припущення підтвердилося: формулювання висновків (як вийшло).

6. Якщо припущення не підтвердилося: виникнення нової гіпотези, реалізація її у дії, підтвердження нової гіпотези, формулювання висновку (як вийшло), формулювання висновків (як вийшло).

Дослідники О. Полєвікова та Т. Швець наголошують, що заняття-експериментування має такі послідовні структурні елементи:

1. Постановка дослідницького завдання у вигляді того або іншого варіанту проблемної ситуації.

2. Уточнення правил безпеки життєдіяльності в ході здійснення експериментування.

3. Уточнення плану дослідження.

4. Вибір устаткування, самостійне його розміщення дітьми в зоні дослідження.

5. Розподіл дітей на підгрупи, вибір ведучих, що допомагають організувати однолітків, що коментують хід і результати спільної діяльності дітей у групах.

6. Аналіз і узагальнення отриманих дітьми результатів експериментування [7].

У процесі організації експериментальної діяльності дітей велике значення має наявність у ЗДО спеціально організованого куточка для забезпечення необхідними матеріалами. Матеріали цього куточка можуть бути використані вихователем як у процесі фронтальної роботи з дітьми на заняттях, так і самостійно дітьми.

Серед основних завдань куточка виділяють: розвиток первинних наукових уявлень, спостережливості, допитливості, активності, розумових операцій (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація, спостереження); формування умінь комплексно обстежувати предмет.

У куточку експериментальної діяльності (міні-лабораторія, центр науки тощо) повинні бути виділені такі компоненти:

1) місце для постійної виставки, де розміщують музей, різні колекції (експонати, рідкісні предмети (раковини, каміння, кристали, пір'я тощо));

2) місце для приладів;

3) місце для проведення дослідів;

4) місце для неструктурованих матеріалів (пісок, вода, ошурки, стружка, пінопласт тощо).

Для старших дошкільників вихователі, педагоги, методисти пропонують такий зміст куточка експериментальної діяльності:

1. Компонент дидактичний: схеми, таблиці, моделі з алгоритмами виконання дослідів; серії картин із зображенням природних матеріалів; книги пізнавального характеру, атласи; тематичні альбоми; колекції, міні-музей (тематика різна, наприклад "Годинник", "Вироби з каміння").

2. Компонент устаткування:

- матеріали розподілені за розділами: "Пісок, глина, вода", "Звук", "Магніти", "Папір", "Світло", "Скло", "Гума";

- природний матеріал: каміння, спіл і листя дерев, мох, насіння, ґрунт різних видів тощо;

- матеріал, що утилізувався: дріт, шматочки шкіри, хутра, тканини, пластмаси, дерева, пробки тощо;

- технічні матеріали: гайки, скріпки, болти, цвяхи, гвинтики, шурупи, деталі конструктора тощо;

- різні види паперу: звичайний, картон, наждачний, копіювальний тощо;

- фарбники: харчові і нехарчові (гуаш, акварельні фарби тощо);

- медичні матеріали: піпетки із закругленими кінцями, колби, дерев'яні палички, мірні ложки, гумові груші, шприци без голки;

- інші матеріали: дзеркала, повітряні кулі, масло, мука, сіль, цукор, кольорові і прозорі стекла, свічки тощо; сито, воронки, половинки мильниць, форми для льоду, обладнання-помічники: збільшувальне скло, пісочний годинник, мікроскопи, лупи – клейонкові фартухи, нарукавники, гумові рукавички, ганчірки.

3. Компонент стимулюючий: міні-стенд "Про що хочу дізнатися завтра?"; особисті блокноти дітей для фіксації результатів дослідів; картки-підказки, знаки "Що можна, що не можна?", персонажі, яким властиві певні риси ("чомучки"), від імені якого моделюється проблемна ситуація.

Робота з дітьми старшого дошкільного віку спрямована на уточнення всього спектру властивостей і ознак об'єктів і предметів, взаємозв'язку і взаємозалежності об'єктів і явищ.

Висновки. Освоєння системи наукових понять, розвиток експериментальних здібностей дозволить дитині стати суб'єктом навчання, навчатися вчитися, що є важливим аспектом у підготовки до школи. Упровадження дитячого експериментування як у практику роботи дошкільних навчальних закладів забезпечує оновлення системи дошкільної освіти й сприяє всебічному розвитку дитини. Експериментальна діяльність має величезний розвивальний потенціал, дошкільники одержують можливість задовольнити свою пізнавальну активність та допитливість, розвивати

дослідницькі навички, які навчають орієнтуватися в характері роботи та планувати власні дії в залежності від поставленої мети. Таким чином, ефективність упровадження експериментальної діяльності в роботі ЗДО не викликає сумнівів та потребує подальшого вивчення.

Література

1. Беленька Г. В. Експериментування – крок до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 7–10.
2. Крутій К. Концепція та методичні засади програми "Дитина в дошкільні роки". 2-е вид., перероб. Запоріжжя: ЛІПС. Лтд, 2003. 400 с.
3. Ладивір С. Внутрішній світ дитини як проекція життєдіяльності. *Дошкільне виховання*. 2006. № 5. С. 4–7.
4. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог: навчально-методичний посібник для ВНЗ. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2009. 400 с.
5. Михайліченко Т. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 7. С. 42–50.
6. Пілюгіна Е. Г. Сенсорні здібності малюка. Розвиток сприйняття кольору, форми та розміру в дітей від народження до трьох років. Харків: Ранок, 2007. 128 с.
7. Полевикова О. Б., Швець Т. А. Організація пошуково-дослідницької діяльності в дошкільлі. Харків: Основа, 2018. 109 с.
8. Швайко Л. Л. Експериментальна діяльність у ДНЗ. Харків: Основа, 2009. 192 с.
9. Венгер Л. А. Возможности образовательной работы с одарёнными детьми 5–7 лет. *Дошкольное воспитание*. 1995. № 3. С. 24–25.
10. Поддьяков А. Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами. *Вопросы психологии*. 1996. № 4. С. 14–18.
11. Поддьяков А. Н. Комбинаторное экспериментирование дошкольников с много-связным объектом – "черным ящиком". *Вопросы психологии*. 1990. № 5. С. 65–71.
12. Поддьяков А. Н. Комбинаторное экспериментирование дошкольников с различными объектами. *Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология*. 1991. № 4. С. 34–41.
13. Поддьяков Н. Н. Доминирование процессов интеграции – закон развития детей дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 1. С. 73–77.
14. Савенков А. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании. *Дошкольное воспитание*. 2006. № 4. С. 10–19.

Referens

1. Belen'ka, G. V. (2007). Eksperimentuvannya – krok do piznannya [Experimentation is a step towards cognition]. *Doshkil'ne vikhovannya – Preschool education*. 5. 7–10 [in Ukrainian].
2. Krutiy, K. (2003). *Kontseptsiya ta metodichni zasadi programi "Ditina v doshkil'ni roki"* [The concept and methodological principles of the program "Child in preschool years"]. (2d ed.). Zaporizhzhya: LIPS. Ltd [in Ukrainian].
3. Ladvir, S. (2006). Vnutrishniy svit ditini yak proektsiya zhittediyal'nosti [The inner world of the child as a projection of life]. *Doshkil'ne vikhovannya – Preschool education*. 5. 4–7 [in Ukrainian].
4. Lisenko, N. V. (2009). *Teoriya i praktika ekologichnoї osviti* [Theory and practice of environmental education]. Kyiv: Vidavniy Dim "Slovo" [in Ukrainian].
5. Mikhaylichenko, T. (2010). Integratsiya poshukovo-doslidnits'koї diyal'nosti z rznimi vidami diyal'nosti doshkil'nikiv [Integration of research activities with different activities of preschoolers]. *Vikhovatel'-metodist doshkil'nogo zakladu – Educator-methodologist of preschool institution*. 7. 42–50 [in Ukrainian].
6. Pilyugina, E. G. (2007). *Sensorni zdibnosti malyuka. Rozvitok spriynyattya kol'oru, formi ta rozmiru v ditey vid narodzhennya do tr'okh rokiv* [Sensory abilities of the kid. Development of perception of color, shape and size in children from birth to three years] Khar'kov: Ranok [in Ukrainian].
7. Polevikova, O. B. & Shvets, T. A. (2018). *Organizatsiya poshukovo-doslidnits'koї diyal'nosti v doshkilli* [Organization of research activities in preschool]. Khar'kov: Osнова [in Ukrainian].
8. Shvayko, L. L. (2009). *Eksperimental'na diyal'nist' u DNZ* [Experimental activity in a preschool educational institution]. Khar'kov: Osнова [in Ukrainian].

9. Venger, L. A. (1995). Vozmozhnosti obrazovatel'noy raboty s odarennymi det'mi 5–7 let [Opportunities for educational work with gifted children 5–7 years old]. *Doshkol'noe vospitanie – Preschool education*. 3. 24–25 [in Russian].
10. Podd'yakov, A. N. (1996) Myshlenie doshkol'nikov v protsesse eksperimentirovaniya so slozhnymi ob'ektami [Thinking of preschoolers in the process of experimenting with complex objects]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. 4. 14–18 [in Russian].
11. Podd'yakov, A. N. (1990). Kombinatornoe eksperimentirovanie doshkol'nikov s mnogosvyaznym ob'ektom – "chernym yashchikom" [Combinatorial experimentation of preschoolers with a multi-connected object – "black box"]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. 5. 65–71 [in Russian].
12. Podd'yakov, A. N. (1991) Kombinatornoe eksperimentirovanie doshkol'nikov s razlichnymi ob'ektami [Combinatorial experimentation of preschoolers with various objects]. *Vesnik Moskovskogo universiteta – Bulletin of Moscow University*. 4. 34–41 [in Russian].
13. Podd'yakov, N. N. (2000) Dominirovanie protsessov integratsii – zakon razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta [Dominance of integration processes – the law of development of preschool children]. *Doshkol'noe vospitanie – Preschool education*. 1. 73–77 [in Russian].
14. Savenkov, A. (2006) Issledovatel'skie metody obucheniya v doshkol'nom obrazovanii [Research teaching methods in early childhood education]. *Doshkol'noe vospitanie – Preschool education*. 4. 10–19 [in Russian].

Sazonova A.

Candidate of pedagogical sciences, docent of the department psychology and personality development Donetsk Regional Inservice Teacher Training Institute

ORGANIZATION OF CHILDREN'S EXPERIMENTAL ACTIVITY PRESCHOOL AGE

Experimental activities have a huge potential for development, preschoolers must ensure their cognitive activity and curiosity, forming research navigation systems that select to join the work staff and plan their own actions depending on the purpose.

The article reveals the theoretical and methodological aspects of the organization of experimentation of preschool children in modern education. The paper presents the characteristics of the concept of "experimental activity" in the context of pedagogical and psychological research, names the components of experimental thinking, highlights the conditions for successful experimentation. The considered basic provisions allowed to formulate conclusions on the effectiveness of the organization of experimental activities in preschool institutions.

The article presents the psychological and physiological characteristics of children as a necessary condition for the successful organization of experimental activities. Particular attention is paid to the description of the structure and sequence of children's experiments.

Considerable attention in the article is paid to the specifics of the organization and conduct of experimental classes: their structural elements are revealed and characterized in detail.

In the process of organizing the experimental activities of children, it is important to have a specially organized corner in preschool institutions to provide the necessary materials. The article presents a detailed description of the following components of the corner of experimental activities: describes the main tasks of the corner, selected components, describes the materials for filling.

Key words: experimental activity, experimental thinking.

УДК 615.851.5:7]:616.831-053.5
DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-105-110

Черненко Т. В.

старший викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, аспірантка кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова
ORCID 0000-0002-0591-5352

Цимбалюк А. О.

студентка I курсу магістратури кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

АРТ-ТЕРАПІЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У даній статті проведено теоретичний аналіз використання засобів арт-терапії у реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем у сучасній психолого-педагогічній літературі. Наукове дослідження розкриває особливості впливу арт-терапії на психолого-педагогічну реабілітацію дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, ефективність застосування арт-терапії в реабілітації дітей зазначеної категорії. Зазначаємо, що застосування арт-терапії призводить до більш ефективного відновлення координаційних здібностей, дрібної моторики, сприяє поліпшенню психоемоційного статусу дітей з дитячим церебральним паралічем.

Ключові слова: арт-терапія, діти молодшого шкільного віку, дитячий церебральний параліч, реабілітація, тривожність, дрібна моторика.

Актуальність теми дослідження. Проблема реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності наразі є особливо актуальною, оскільки в Україні відмічається щорічне зростання кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Діти із порушенням функції опорно-рухового апарату вже кілька десятиліть являються об'єктом пильної уваги спеціальних психологів, педагогів. Актуальним є те, що в житті дітей із дитячим церебральним паралічем поряд з руховими порушеннями спостерігаються емоційно-особистісні проблеми і труднощі соціалізації, тому особливого значення для них набуває процес творчості, до якого діти залучаються в процесі арт-терапії. На нашу думку, використання арт-терапії в умовах сучасного реформування освіти в Україні, а особливо з упровадженням інклюзивного навчання являється важливим чинником, що сприятиме психолого-педагогічній реабілітації дітей молодшого шкільного віку із дитячим церебральним паралічем. Адже саме у молодшому шкільному віці розпочинається активний розвиток навчальної діяльності, закладаються світоглядні основи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом декількох десятиліть розробляються і успішно застосовуються на практиці різні напрямки психолого-педагогічної допомоги дітям із порушенням функцій опорно-рухового апарату. Вченими М. Іппалітовою, Е. Мастоюковою, Е. Архіповою та іншими обґрунтовано важливість і необхідність застосування спеціального навчання і виховання дітей із церебральним паралічем з перших місяців життя [6, с. 192]. Проблемам впливу арт-терапії на психолого-педагогічну реабілітацію дітей молодшого віку присвячені праці науковців А. Герасимчук, О. Деркач, С. Дутки, І. Сурикова. Л. Лебедева наголошує на необхідності використання арт-терапії в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Термін "дитячий церебральний параліч" об'єднує ряд синдромів, що виникають у зв'язку з ураженням головного мозку. Характерною особливістю дитячого церебрального паралічу є різноманітні рухові

порушення, що часто поєднуються з різними розладами мовлення та психічного розвитку. Одним із засобів психолого-педагогічної реабілітації, що сприяє нормалізації психічних функцій, поліпшенню дрібної моторики і психоемоційного стану дітей із дитячим церебральним паралічем є арт-терапія.

Термін "арт-терапія" був уведений у 30-і роки ХХ століття британським лікарем і художником Адріаном Хіллом. Він звернув увагу на той факт, що заняття творчістю допомагають хворим легше і швидше видужувати. При цьому діти відволікаються від своїх проблем і переживань [9, с. 40].

Вже як самостійна практична діяльність, арт-терапія почала існувати в 40–50-х роках. Як вважають С. Дутка, І. Суриков, арт-терапія для дітей з дитячим церебральним паралічем надає можливість програвати, переживати, усвідомлювати будь-яку проблему найбільш зручним для їх психіки способом, дозволяючи "глибоко занурюватися" у проблему. Відновлення порушених функцій відбувається шляхом формування взаємозв'язків між роботою дрібної мускулатури і нервовими центрами, які відповідають за психічні і рухові функції.

Мета статті полягає у визначенні ролі арт-терапії у психолого-педагогічній реабілітації дітей молодшого шкільного віку із дитячим церебральним паралічем.

Виклад основного матеріалу. Багато дослідників вважають, що досить потужним чинником для розвитку рухової діяльності може стати потреба дитини в самовираженні, самоствердженні, для реалізації якої діти широко використовують творчість. Тому серед сучасних можливостей удосконалення реабілітаційних технологій особлива увага приділяється арт-терапії [3, с. 120].

Арт-терапія сучасна, не медикаментозна методика діагностики і лікування різних захворювань, застосовується для вільного вираження поглядів дітей при допомозі різних видів творчості. При цьому слід зауважити, що важливим є сам акт творення, а не його плоди. Діти володіють цим процесом досконало, тому що в силу власних вікових особливостей вони ще не здатні контролювати свої афекти і не замислюються над кінцевим результатом, вони використовують творчий процес для самопізнання і пізнання світу. Тому в творчості кожної дитини відображається те, що його хвилює і мотивує [2, с. 100].

Таким чином, використання арт-терапії в реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем має багато позитивних сторін. Ця методика у психолого-педагогічній реабілітації в першу чергу допомагає встановити контакт з дитиною, що є дуже важливим для подальшого здійснення спеціального навчання і виховання. Саме арт-терапія, безперечно, викликає у дітей із дитячим церебральним паралічем нові позитивні переживання, сприяє соціалізації, викликає задоволення, мотивує до навчальної діяльності. Заняття мистецтвом дає дітям можливість самовираження, підвищує самооцінку, упевненість у власних силах і можливостях, сприяє розвитку творчих здібностей. Відбувається розвиток комунікативних навичок у дітей, з'являється можливість корекції негативних емоційних станів, стабілізується загальний психічний стан, розвивається дрібна моторика і поліпшується працездатність.

Діти молодшого шкільного віку із дитячим церебральним паралічем соціально дезадаптовані і відчувають брак спілкування. Арт-терапія дає їм можливість більш активно і самостійно брати участь у житті суспільства. Ця методика в основному використовує невербальне спілкування, що дуже важливо для дітей, яким складно висловити власні думки словами. Крім того, в більш ранньому віці, – усунення дезадаптації, негативного емоційного фону, реактивних станів за допомогою арт-терапії, створюють сприятливі передумови для розвитку мовлення.

Наразі існує велика кількість технологій, застосовуваних фахівцями і батьками в процесі реабілітації. Успіх їх застосування багато в чому залежить від раннього початку і кваліфікованого проведення всієї роботи. Високий рівень реабілітації дітей молодшого шкільного віку із дитячим церебральним паралічем можливий лише за організації комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги. При цьому значні зусилля фахівців необхідно сконцентрувати на соціальній реабілітації дітей.

Емоції дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем якісно відрізняються від емоцій дітей з типовим розвитком. Ці діти внаслідок своєї

рухової неспроможності, відрізняються підвищеною схильністю відчувати занепокоєння, мають низький поріг виникнення реакції тривоги, відчувають постійну напругу, сприймають загрозу своєму "Я" в різних ситуаціях і реагують на них посиленням стану тривоги. Тривожність, часто набуває патологічного характеру. Цьому сприяє хронічний стан конфлікту між розбіжністю можливостей самої дитини і його очікуваннями. Порушення, які наявні у дітей визначають їх неуспішність практично у всіх життєвих сферах. Тому багато психологічних потреб залишаються нереалізованими. Сукупність даних обставин і призводить до підвищеного рівня тривоги і занепокоєння. Тривожність, у свою чергу, веде до агресивності, страхів, боязкості, а в деяких випадках до апатії та байдужості.

Незважаючи на рухові розлади і порушення просторового сприймання, діти із дитячим церебральним паралічем охоче займаються арт-терапією. Ця діяльність найбільш доступна для них. Дитина отримує можливість висловити у творчості свій внутрішній світ, думки, настрої, мрії. Існує безліч різних видів арт-терапії, але вважаємо за доцільне зупинитися на впливі ізотерапії, пісочної терапії, казкотерапії, музикотерапії та ігротерапії на психічний і фізичний розвиток дітей молодшого шкільного віку із дитячим церебральним паралічем.

Найпоширеніший вид арт-терапії – ізотерапія. Під час цієї терапії здійснюється лікувальний вплив, а психокорекція відбувається за допомогою образотворчої діяльності. Даний вид терапії проходить із застосуванням багатьох художніх матеріалів – фактурного паперу, воскової крейди, фарб і пензлів, вугілля, глини, солоного тіста, пластиліну, пастелі, олівців, ватних паличок та інше. Наприклад, ліплення пластиліном дозволяє не тільки втілювати в ігровій формі дитячі фантазії, але і також активізує роботу різних механізмів центральної нервової системи. Зазначимо, що терапія малюванням дозволяє зрозуміти і відчути самого себе, навчитися вільно висловлювати власні думки і почуття. Використання ізотерапії у корекційно-розвитковій діяльності допомагає вирішувати такі завдання:

- розвиває чуттєво-рухову та зорово-моторну координації тому, що сам процес малювання вимагає узгодженої участі багатьох психічних функцій;
- формує мотиваційну сторону продуктивної діяльності дітей;
- сприяє вирішенню емоційних проблем (страхи, невпевненість у собі, тривожність);
- знижує психічне напруження та м'язові затиски;
- сприяє розвитку творчих здібностей;
- забезпечує розвиток довільної уваги, уяви, мовлення та комунікації;
- сприяє встановленню взаємозв'язку між півкулями головного мозку;
- розвиває дрібну моторику і тактильну чутливість.

У ході застосування пісочної терапії поєднуються невербальна форма психокорекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини (композиції з фігурок) і вербальна форма (розповідь про готову роботу). На нашу думку, цей метод допомагає пропрацювати психотравмуючі ситуації на символічному рівні, змінити ставлення дитини до себе, до свого минулого, сьогодення та майбутнього. Пісочна терапія цілком діє на дітей з порушеним м'язовим тонусом, адже пісок це медитативний, релаксуючий матеріал. Протягом години роботи з піском стабілізуються значні емоційні та фізичні процеси. І, крім того, відбувається розвиток чуттєвого сприймання світу. Дитина здобуває необхідний їй досвід спілкування. У цьому контексті звертаємо увагу на те, що використання прийомів пісочної терапії у психолого-педагогічній реабілітації для дітей молодшого шкільного віку означеної нозології, сприяє вирішенню наступних корекційно-розвиткових завдань:

- сприяє розвитку кистьового захоплення;
- розвиває тактильну чутливість і силу рук;
- розвиває зорово-моторну координацію, рухову пам'ять, швидкість і темп рухів;
- узгоджує рухи обох рук;
- стимулює до пізнавальної активності.

При роботі з дітьми даної категорії, доступним методом є казкотерапія. Казки допомагають сприймати світ як цілісне явище, дають можливість мріяти і тим самим

розширювати свідомість, покращуючи взаємодію з навколишньою дійсністю. Читання казок активізує творчий потенціал, викликає позитивні емоції і дозволяє "достукатися" до кожної дитини. Казки дають можливість проводити захоплюючі заняття з дітьми, у яких різний рівень розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей. Занурення в казку знижує рівень тривоги, агресивності, допомагає відновити сили. Під час прослуховування казки нервова система перебуває в особливому стані, у ході якого відбувається несвідоме опрацювання власних проблем дитини. Внутрішній світ відновлюється і гармонізується. Казкотерапія для дітей з дитячим церебральним паралічем є найбільш продуктивною у розвитку адаптивних механізмів у навколишньому світі. Варіантів роботи з казкою безліч, але ми переконані, що корисними будуть заняття, під час яких діти, у міру власних можливостей, беруть активну участь. Наприклад, за допомогою дорослого або самостійно можуть придумати закінчення твору або по особливому, на власний розсуд, вирішити казкові завдання, скласти свою історію ("Казка про моє життя", "Я у країні чудес", "Лялькова історія", "Райдужний чоловічок" та інші).

Музикотерапія – метод психокорекційного впливу, заснований на можливостях впливати звуками, мелодіями для відновлення рівноваги емоційно-вольового, інтелектуального, особистісного розвитку та покращення фізичного стану дітей. Музика сприяє розвитку творчості і фантазії. Мелодія підвищує інтерес до навколишнього світу, сприяє розвитку культури дитини. Залежно від активності дітей молодшого шкільного віку із дитячим церебральним паралічем, ступеня їх участі в музично-творчому процесі і поставлених завдань, музикотерапія може бути представлена в активній формі, коли діти активно висловлюють себе в музиці (імпровізують голосом, використовують музичні інструменти), і пасивній формі, коли їм пропонують тільки прослухати музику. Музичні твори можуть використовуватися як ізольовано в якості основного і провідного чинника впливу, так і в якості доповнення інших корекційних прийомів для посилення їх впливу і підвищення ефективності.

Ігротерапія – це метод корекції за допомогою гри. Не секрет, що дітям, які мають діагноз дитячий церебральний параліч часто важко підібрати слова, щоб висловити власну думку, відчуття чи почуття, сказати про свої таємні бажання або страхи, а буває і зовсім неможливо говорити. У такому випадку можна запропонувати пограти разом. Гра і творчі заняття допоможуть дорослим розпізнати дитину набагато краще, і тоді те, про що вона мовчить або навіть не усвідомлює, можна побачити у вільній дитячій грі.

За допомогою гри між учасниками виникають близькі стосунки, знижується напруженість і підвищується самооцінка. Граючись, діти відчувають задоволення і почувають себе вільними. Вони не бояться помилитися або зробити щось неправильно. Діти стають більш упевненими в різних ситуаціях спілкування. Ігрову терапію можна охарактеризувати як почуття, думки і бажання дітей, що проєктуються на іграшки та інші предмети. Це своєрідний спосіб дослідження минулого досвіду з можливістю тримати безпечну дистанцію з реальністю.

Висновки. На основі аналізу наукової літератури зроблено висновки, що використання арт-терапії у психолого-педагогічній реабілітації дітей молодшого шкільного віку із дитячим церебральним паралічем має позитивний вплив на стан центральної нервової системи, що проявляється у поліпшенні координаційних здібностей, зниженні рівня тривожності; збільшить рухову активність дрібної моторики та підвищить рівень соціалізації дітей. Завдяки використанню та комплексному поєднанню методів арт-терапії, можлива корекція психоемоційної сфери, емоційного стану дітей та розвиток позитивних особистісних якостей (упевненості у собі, незалежності, активності). Арт-терапія має величезну кількість позитивних сторін, впливаючи на дитину м'яко і непомітно. До того ж творчість уміє розвивати і зцілювати внутрішній світ дитини.

Для подальшого дослідження комплексного впливу складових арт-терапії варто з'ясувати необхідність організаційно-методичних, педагогічних умов, що ефективно сприятимуть виробленню особистісного "Я", розширенню соціальних контактів, розвитку просторових уявлень та стимуляції рухової активності дітей молодшого шкільного віку у закладах інклюзивної освіти.

Література

1. Вознесенська О. І. Особливості арт-терапії як методу. *Психолог*. 2005. № 10. С. 5–8.
2. Дутка С. В. Арт-терапевтические занятия для детей с ДЦП. Одесса: Просвещение, 2007. 100 с.
3. Суриков И. А. Арт-терапия как вид психологической коррекции детей с детским церебральным параличом. Москва: Медицина, 2000. 120 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2018. 160 с.
5. Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: автореф. дисс. ... докт. мед. наук: 19.00.04. Санкт-Петербург, 2010. 28 с.
6. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2001. 192 с.
7. Мамічева О. В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 256 с.
8. Омельченко І. М. Казки – нев'янучі духовні квіти народу. Комплексна казкотерапевтична програма. Полтава: ПДПУ, 2005. 54 с.
9. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 40 с.

References

1. Voznesenska, O. I. (2005). Osoblyvosti art-terapii yak metodu [Features of art therapy as a method]. *Psykholog – Psychologist*. 10. 5–8. [in Ukrainian].
 2. Dutka, S. V. (2007) *Art-terapevtycheskye zaniatyia dlia detei s DTsP* [Art therapy classes for children with cerebral palsy]. Odessa: Prosveshchenye [in Ukrainian].
 3. Surykov, Y. A. (2000). *Art-terapiya kak vyd psykhologicheskoi korrektsyy detei s detskim tserebralnym paralychom* [Art therapy as a type of psychological correction for children with infantile cerebral palsy]. Moskva: Medytsyna [in Russian].
 4. Kyseleva, M. V. (2018). *Art-terapiya v rabote s detmy: rukovodstvo dlia detskykh psykhologov, pedahohov, vrachei y spetsyalystov, rabotaiushchykh s detmy* [Art therapy in working with children: a guide for child psychologists, educators, doctors and professionals working with children]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
 5. Kopytyn, A. Y. (2010). Systemnaia art-terapiya: teoretycheskoe obosnovanye, metodolohyia prymenenyia, lechebno-reabylytatsyonnye y destyhmazyzyruishchye efekty [Systemic art therapy: theoretical justification, methodology of application, treatment and rehabilitation and destigmatizing effects]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Sankt-Peterburh [in Russian].
 6. Levchenko, Y. Yu. & Prykhodko, O. H. (2001). *Tekhnolohyy obuchenyia y vospytanyia detei s narushenyamy oporno-dvyhatelnoho apparata* [Technologies of teaching and upbringing of children with musculoskeletal disorders]. Moskva: Akademyia [in Russian].
 7. Mamicheva, O. V. (2017) *Diahnostyka ta korektsiia porushen psykhofizychnoho rozvytku ditei* [Diagnostics and correction of the breakdown of psychophysical development of children]. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].
 8. Omelchenko, I. M. (2005) *Kazky – nev'ianuchi dukhovni kvity narodu. Kompleksna kazkoterapevtychna prohrama* [Cossacks are unfortunate spiritual questions to the people. Complex kazkoterapevtychesky program]. Poltava: PDPU [in Ukrainian].
 9. Osypova, A. A. (2004). *Obshchaia psykhokorreksyia* [General psychocorrection]. Moskva: TTs Sfera [in Russian].
-

Chernenko T.

head teacher of the department of preschool education Mykola Gogol Nizhyn State University, postgraduate of the Department for Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation of Faculty of Special and Inclusive Education of Dragomanov National Pedagogical University

Tsymbaliuk A.

1st year master's student of the Department for Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation of Faculty of Special and Inclusive Education of Dragomanov National Pedagogical University.

ART THERAPY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH CHILD CEREBRAL PALSY

This article provides a theoretical analysis of the use of art therapy in the rehabilitation of children with cerebral palsy in the modern psychological and pedagogical literature. Children with cerebral palsy, along with motor disorders have emotional and personal problems and difficulties in socialization. The creative process in which children are involved in the process of art therapy is of particular importance.

The use of art therapy in the context of education reform in Ukraine, and especially with the introduction of inclusive education is an important factor that will contribute to the psychological and pedagogical rehabilitation of primary school children with cerebral palsy.

The most common types of art therapy: isotherapy (therapeutic effect, and psycho-correction is through art); music therapy (a method of psychocorrective influence of sounds, melodies to restore the balance of emotional, volitional, intellectual, personal development and improve the physical condition of children. Music promotes the development of creativity and imagination), game therapy (method of correction by means of a game. By means of the game between participants there are close relations, tension decreases, and self-estimation raises), fairy tale therapy (reading fairy tales activates creative potential, evokes positive emotions, expands consciousness, improves interaction with the surrounding reality).

Scientific research reveals the features of the influence of art therapy on the psychological and pedagogical rehabilitation of children of primary school age with cerebral palsy, the effectiveness of art therapy in the rehabilitation of children of this category. We note that the use of art therapy leads to more effective restoration of coordination skills, fine motor skills, improves the psycho-emotional status of children with cerebral palsy. The use of art therapy in the psychological and pedagogical rehabilitation of children of primary school age with cerebral palsy has a positive effect on the state of the central nervous system. Art therapy has many positive aspects – it affects the child gently and imperceptibly. Creativity develops and heals the inner world of the child. There is a correction of the psycho-emotional sphere, the emotional state of children, and the development of positive personal qualities (self-confidence, independence, activity).

Key words: art therapy, children of primary school age, cerebral palsy, rehabilitation, anxiety, fine motor skills.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 159.9.07

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-111-118

Здоровець Т. Г.

асистент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА НАРАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

У статті проаналізовано проблему професіоналізму та наративної компетентності практичного психолога. Показано, що професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, яке забезпечує успішність його професійної діяльності та включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння і навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає наративна компетентність. Наративна компетентність передбачає сформованість в особистості наративу як структурної рамки та наявність "набору" базових наративів, що мають соціокультурну природу, вмінь розгортати наративні структури у зв'язну розповідь або історію. Націленість психологічної допомоги на роботу із запитами клієнтів, що будуються на наративі як історії життя людини, яка звернулася за допомогою, робить надзвичайно важливим вивчення наративної компетентності, що реалізується в процесах розуміння та самопізнання, осмислення та переосмислення активним суб'єктом інформації про навколишній світ і себе в ньому. Виявлено, що наративна компетентність є складником професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості, що виражається у вмінні побачити за історією особистості у ході надання психологічної допомоги її індивідуальний наратив. Зроблено висновок про те, що несуперечлива Я-концепція, рефлексивність, діалогічна спрямованість у спілкуванні, керування почуттями й емоціями інших (складові частини емоційного інтелекту), чутливість-раціональність (складники комунікативної компетентності) є комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовить забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи.

Ключові слова: наративна компетентність, наратив, соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція, професіоналізм.

Постановка проблеми. Соціальний запит ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає професійну компетентність майбутнього фахівця як одну з актуальних проблем сучасної психологічної освіти. У сучасній науково-психологічній літературі визначається безліч понять, які характеризують особливості розвитку і професійного становлення особистості фахівця, здатного до ефективного виконання професійної діяльності, серед яких провідне місце належить таким поняттям, як "професійна компетентність", "професійна майстерність" і "професіоналізм". Зазначені поняття показують не тільки генезис особистості фахівця в процесі його професіоналізації, а й характеризують сутність рівнів реалізації професійної діяльності. Актуальність дослідження проблеми формування наративної компетентності як основного складника професійної компетентності у майбутніх

практичних психологів протягом їх навчання та становлення основ професіоналізму суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти в сучасній Україні. Наративна компетентність практичного психолога передбачає, по-перше, володіння всіма елементами наративної структури, тобто сформованість в особистості наративу як структурного утворення, фрейма, а також наявність "набору" базових соціокультурних наративів, або метанаративів, уміння розгортати наративні структури у зв'язну розповідь або історію, яка великою мірою базується на культурно зумовлених метанаративах. По-друге, наративна компетентність передбачає вміння побачити за оповіддю, історією іншого (клієнта) у ході надання психологічної допомоги його індивідуальний наратив, тобто наративну, а потім і особистісну ідентичність.

Мета статті полягає у розгляді наративної компетентності як необхідної складової професіоналізму майбутніх практичних психологів.

Основний матеріал і результати дослідження. Поняття "професійна компетентність" увійшло в науковий обіг у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. К. Бабанського, С. П. Баранова, В. О. Сластьоніна і розглядалось як складова частина професіоналізму. Але на сьогодні, за наслідками аналізу наукової літератури, немає в науці єдиного підходу до визначення поняття професійної компетентності.

Згідно з системним підходом (Т. Т. Браже, Н. І. Запрудський) професійна компетентність трактується як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості і забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [3].

Відповідно до концепції "інтегрованого розвитку компетентності" В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед, професійні компетентності спеціаліста – це інтеграція інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань і вмінь, тобто інтеграція знань та вмінь із різних сфер життєдіяльності людини, що необхідні для формування умінь виконання діяльності творчого рівня [3].

В. В. Крижко та Є. М. Павлютенков пропонують розглядати професійну компетентність через призму трьох сфер, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно-технологічна: знання, уміння і навички, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінку, що формує навички самоаналізу власної діяльності [4].

Професійна компетентність, на думку А. К. Маркової, має чотири блоки: а) професійні (об'єктивно необхідні) знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) уміння; в) професійні психологічні позиції, установки, необхідні для професії; г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями [9]. У наступних роботах авторки особистість як структурний компонент професійної компетентності набуває більшого значення, відтак А. К. Маркова вже виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види компетентностей [9].

Згідно з І. Б. Міщенко найчастіше у структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтереси, мотиви, потреби); практично-діяльну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від виду діяльності. Дослідниця зазначає, що, крім названих структурних компонентів, у деяких дослідженнях виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінку відповідності здобутого результату поставленим цілям) [12].

Відповідно до уявлень О. Ф. Брискіної структура професійної компетентності розкривається через уміння, а саме: аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні [8].

С. Г. Молчанов у понятті "професійна компетентність" виділяє такі складники: професійна кваліфікація; соціально-професійний статус; професійно значущі особистісні якості. Автор зазначає, що у професійній компетентності варто фіксувати її соціальний аспект, що відображає особливості професії як представника групи професій соціальної сфери [8].

Польський науковець Р. Квасніца вважає, що структура професійної компетентності складається з двох комплексів-підструктур: комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (аксіологічні знання, досвід та вміння, необхідні для розуміння світу, оточення себе, що забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії. Він може бути диференційованим на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності) та комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (уміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи бажаної мети. Має такі групи компетентностей: постуляційні, методичні і реалізаційні) [2].

Наукові джерела не однозначно трактують і поняття "компетентність":

1) "компетентність" (від лат. *compeience*) – поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності;

2) "компетентність" (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під компетентністю ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності.

П. Горкуненко характеризує компетентність як достатній рівень професійних знань, умінь і навичок та сукупності особистісних можливостей і досвіду фахівця [3]. У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає індивіду змогу успішно функціонувати в суспільстві й інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності. Деякі дослідники вважають, що суттєвим моментом компетентності є здатність ухвалювати відповідні рішення в процесі вирішення конкретних проблем і виробничих завдань [15].

Проблема узгодження вітчизняної термінології та науки загалом із компетентнісним підходом полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною і зрозумілою тріадою "знання–уміння–навички", з якої виходить ціла низка категорій та понять. Проте поняття "компетентність" є ширшим, ніж знання чи вміння, і передбачає здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, уміння, навчальний та життєвий досвід, знання ним методів пошуку необхідної інформації, уміння її аналізувати, бачити проблеми і шляхи їх вирішення, самоефективність, а також розуміння необхідності навчатися упродовж усього життя [6].

Аналіз сучасної літератури з проблеми досліджуваних категорій засвідчив, що "компетентність" є більш широким поняттям, яке характеризує й визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття особистістю необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки фахівця [6]. Так, В. Г. Первутинський вважає, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентна в окремій галузі людина має певні знання та здібності, що надають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. У межах цього підходу поєднуються, зокрема, поняття "компетентність" і "готовність", які визначаються не як тотожні, а як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю і зовнішнім виявом).

Отже, професійна компетентність може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності [15]. Розгляд сутності поняття "професійна компетентність" передбачає також виявлення відмінностей чи тотожності між поняттями "професійна компетентність" та "професіоналізм". На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлено деякі означення, що, як видається, найбільш повно характеризують поняття професіоналізму:

– міра і ступінь досконалості, якої досягає людина в процесі своєї діяльності, коли підіймається на вищу сходинку майстерності, стає авторитетом, майстром у своєму роді заняття [1];

– інтегральна характеристика людини, що передбачає наявність високого рівня здійснення нею професійної діяльності та життєву зрілість її особистості [4].

Комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи, є соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

Когнітивною основою комунікативної компетентності особистості Н. Ф. Каліна називає соціальний інтелект, який виступає специфічним когнітивним утворенням, що забезпечує ефективність соціальної активності особистості. Серед конструктів, що втілюють функціональну структуру соціального інтелекту, – уміння шукати необхідну інформацію, відсутність імпліцитних уявлень, рефлексія на кінцеву мету, інтерес до людей, розуміння достатності результату в груповій діяльності, здатність до асиміляції нетрадиційного досвіду.

Емоційний інтелект є здатністю людини усвідомлювати, приймати та регулювати емоційні стани та почуття інших людей та себе. В структурі емоційного інтелекту є два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний, тобто здатність управляти собою та стосунками з іншими людьми.

В ході надання психологічної допомоги емоційний інтелект здійснює регуляцію внутрішньої та зовнішньої діяльності фахівця, забезпечує здатність емоційного розуміння та пізнання власного стану та психологічного стану партнера по спілкуванню (клієнта); управління власними діями відповідно до свідомо поставленої мети, регулюючи внутрішні стани (бажання та потреби); надання значущості явищам та ситуаціям, що визначають переживання партнерів по спілкуванню.

Конструктами емоційного інтелекту, на думку М. А. Манайлової, є усвідомлення власних почуттів та емоцій, керування власними почуттями та емоціями, усвідомлення почуттів та емоцій інших людей, керування почуттями та емоціями інших людей.

Діалогічність як суттєва ознака інституту психологічної допомоги – невід’ємна риса професіоналізму взаємодії психолога з психологічною реальністю клієнта незалежно від парадигми психологічної допомоги, у якій працює фахівець. Діалогічність передбачає рівноцінну, паритетну взаємодію смислів у процесі інтерсуб’єктної інтерпретації фахівцем і клієнтом травматичних подій життя останнього, що констатують породження, синтез нового смислу психологічної ситуації і досягнення психічного гомеостазу клієнта, його особистісний ріст. Отже, діалогічність взаємодії передбачає створення єдності цілей і смислів суб’єктів, що визначає співробітництво як важливу ознаку реальної взаємодії.

Позиція В. Н. Панфьорова з приводу специфіки проявів діалогу передбачає логічне, смислове та психологічне єднання партнерів, їх включеність у співробітництво, узгодження позицій. С. Л. Братченко розглядає діалог як комунікативне співробітництво, як взаємодію різних логік, точок зору.

С. Л. Братченко виділяє у спілкуванні його діалогічну та монологічну спрямованість. В свою чергу монологічна поділяється на авторитарну, альтероцентристську, маніпулятивну, конформну та індивідуальну.

М. Я. Амінов, М. В. Молоканов зазначають, що професія психолога в комунікативному плані виступає прикладом спеціальних здібностей, які вимагають інтерперсональних умінь, тобто таких якостей особистості, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, взаєморозуміння, організацію спільної діяльності. Складниками системи інтерперсональних умінь науковці називають готовність до контактів, уміння їх підтримувати, уміння зберігати емоційну рівновагу в процесі спілкування, високу чутливість, емоційну привабливість для інших людей.

Отже, однією з найголовніших серед професійних спонук практичного психолога має бути орієнтація на людину, її прийняття.

У дослідженнях І. М. Семенова та С. Ю. Степанова рефлексія трактується як переосмислення і перебудова суб’єктом змісту своєї свідомості, що розгортається в 5 етапів: актуалізація смислових структур "Я"; вичерпання цих актуалізованих смислів при апробації стереотипів досвіду; їх дискредитація у контексті виявлених

суперечностей; інновація принципів конструктивного переборення цих суперечностей; реалізація через реорганізацію змісту особистого досвіду.

Розглядаючи особливості професійної рефлексії практичного психолога, Н. І. Пов'якель зазначає її здвоєність, дзеркальність взаємного відображення суб'єктів спілкування і взаємодії, самопізнання і пізнання, змістом яких виступає відтворення особистісних властивостей. Дослідниця підкреслює особливе значення когнітивного компонента професійної рефлексії психолога-практика, який спрямований на усвідомлення себе реального і себе як особистості, усвідомлення себе як професіонала, своїх дій, поведінки та прогнозування їх наслідків.

Психометрична методика діагностики індивідуальної міри розвитку індивідуальної рефлексивності А. В. Карпова має на меті вивчення рівня розвитку рефлексивності як психологічної властивості, рефлексії як процесу та рефлексивності як результату для забезпечення професійної компетентності практичного психолога.

Р. Бернс визначив Я-концепцію як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що включає: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінку, суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників впливу на особистість. Будучи важливим регулятором поведінки, Я-концепція виконує потрійну функцію:

- 1) сприяє досягненню внутрішньої інтерпретації набутого досвіду;
- 2) визначає характер і особливості інтерпретації набутого досвіду;
- 3) слугує джерелом очікувань стосовно власної поведінки і самого себе.

Я-концепція створює відчуття своєї постійної визначеності, самототожності та адекватності. Тому наявність несуперечливої, позитивної Я-концепції – одна з найважливіших умов ефективності професійної діяльності практичного психолога, особистість якого виступає основним знаряддям, інструментом надання психологічної допомоги (Ю. Альошина, О. Бондаренко, Р. Мей та ін.).

Ідея про те, що не тільки людська свідомість ототожнюється з сумою певних текстів, але й дії людини, події її життя є характерними для сучасного постструктуралізму, який базується на думці Ж. Дерріда про те, що нічого не може існувати поза текстом. Приймаючи дане трактування, потрапляємо в поле діяльності герменевтики, предметом якої, за Дільтеєм, є душевний досвід, який виявляється в словах. Герменевтику, згідно з Н. В. Чепелевою, трактуємо як теорію та загальні правила інтерпретації текстів [14].

Текст у професійній діяльності психолога трактується в широкому семантичному смислі: 1) як текст, що представлений у писемному вигляді; 2) як текст, що виникає у клієнта під час психотерапії; 3) як текст, який людина творить у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, усвідомити, зрозуміти себе, свій досвід та проблеми.

Отже, текст є засобом інтерпретації не тільки навколишньої дійсності, а й іншого, а також текст є могутнім засобом самопізнання. Розуміння дійсності, себе чи іншого є діалогічним, оскільки, сприймаючи повідомлення, людина будує свій "зустрічний" текст, використовуючи зразки культури (історії іншого), але доповнює власними інтерпретаціями, власним баченням ситуації.

Але мова йде не стільки про текстуалізацію свідомості, скільки про її наративізацію, про здатність людини описати себе та свій життєвий досвід у вигляді зв'язної розповіді, вибудованої за принципами та механізмами жанрової організації художнього тексту.

Ідею про те, що людська свідомість має наративну структуру, висувують як зарубіжні, так і вітчизняні автори. Зокрема, пропонується так званий "наративний принцип", в основі якого лежить положення про те, що люди мислять, роблять певні життєві вибори відповідно до наративних структур, тобто наратив розглядається як організаційний принцип діяльності особистості (Ф. Сабрін). Деякі зарубіжні автори висловлюють думку про те, що життя людини великою мірою насичене оповідями, історіями, в яких відображений весь її досвід, а повідомляючи історії свого життя, особистість стає відповідальною за нього (Д. Карр, К. Метінгел, М. Вайт). Така відповідальність береться за основу в концепції наративної ідентичності (П. Рікер).

Відповідно до даної концепції особистість усвідомлює себе в процесі оповідання іншому історії свого життя [13; 14; 16].

У дослідженнях вітчизняних психологів наратив розглядається як упорядкування життєвих подій в єдину послідовність, що побудована згідно із загальною життєвою концепцією оповідача (Н. В.Чепелева). Зауважується, що текст-нарратив доцільно розглядати як засіб саморозуміння ("історія для себе") та засіб самоподачі, самопред'явлення ("історія для іншого"). Однією з найважливіших його функцій є саме самопрезентація – саморозкриття, декларування і ствердження індивідуальної системи цінностей, поглядів, переконань. Завдяки нарративу суб'єкт усвідомлює себе, свій досвід, презентує певну точку зору, стверджує себе таким, яким він прагне бути, а також створює своє минуле. Тобто людина, проживаючи своє життя, конструює його історію. В процесі такого конструювання відбувається переосмислення власного досвіду та власної особистості, виникає нове бачення тих подій життя, власних рис та якостей, що з певних причин не усвідомлювалися чи не приймалися людиною, – а це призводить до конструювання більш цілісної історії життя.

Наративна компетентність передбачає сформованість в особистості фахівця нарративу як структурної рамки, що має соціокультурну природу та виявляється у вмінні розгортати нарративні структури у зв'язну розповідь або історію. Наративна компетентність практичного психолога є вмінням, що дозволяє побачити за історією іншого його індивідуальний нарратив.

Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетіннях – текстах. Відповідно свідомість людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Людина лінгвізує світ та безперервно трансформує його за допомогою власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію. Її зміст залежить від багатьох умов та чинників, що склалися ще до народження, сформувалися в дитинстві чи зрілому віці.

Згідно з Ф. Джеймсом, усвідомлення досвіду є можливим завдяки оповідній функції, тобто світ є доступним людині лише як історія про неї. Будучи невід'ємною частиною людської реальності, нарратив володіє низьким порогом чутливості щодо різноманітних особистісних змін. Структурувальна функція нарративу уможливорює впорядкування внутрішньої реальності залежно від змін в усвідомленні й осмисленні досвіду. Ефективність посередницької функції нарративу між культурою й особистістю визначається його подвійною природою: нарративи є водночас картами світу й особистості, що дозволяє конструювати себе за допомогою історії як частини нашого світу. Осмислення життя відбувається через оповідь як через загальнокультурні та національно-родові нарративи, що конструюються на підставі інтеріоризованих культурних взірців. Особистість розглядається оповідачем історії, а отже, у фокусі її уваги є проблеми "Я".

Н. В. Чепелева [14; 16] пропонує такий підхід до вивчення тексту як моделі взаємодії автора та реципієнта, що передбачає розкриття текстових рамок і вихід у позатекстову реальність: діяльність, у яку він включений, ситуацію, на яку він орієнтований, представленість автора у тексті, роль реципієнта, на якого розрахований текст.

Висновки. Отже, "професіоналізм" розглядаємо як результат організаційної і цілеспрямованої професійної діяльності, що передбачає формування особистості, яка має високий рівень професійної компетентності і здатна продуктивно вирішувати соціальні, професійні й особистісні завдання.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

Наративна компетентність є необхідним складником професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості, що виражається у вмінні побачити за історією особистості, у ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний нарратив.

Література

1. Белоліпечкий В. К., Павлова Л. Г. *Этика и культура управления: учебно-практическое пособие*. Москва: ИКЦ "Март", 2004. 384 с.
2. Василюк А. В. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя. *Шлях освіти*. 1998. № 4. С. 20–23.
3. Горкуненко П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf
4. Громкова М. Т. *Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ–ДАНА, 2003. 415 с.
5. Исаев Е. И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С. 48–57.
6. Кузьмина Н. В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, 1990. 190 с.
7. Маркова А. К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996. 312 с.
8. Молчанов С. Г. *Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников*. URL: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf
9. Назарук О. М. *Вікові особливості розуміння особистого досвіду: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2004. 188 с.
10. Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. *Основи психосемантики (за нарративними технологіями) / за заг. ред. Н. В. Чепелевої*. Київ: Главник, 2008. 192 с.
11. Первутинский В. Г. *Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов: монография*. Санкт-Петербург, 2002. 512 с.
12. *Проблеми психологічної герменевтики: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої*. Київ: Міленіум, 2004. 276 с.

References

1. Belolipetskiy, V. K., (2004), Pavlova L. G. *Etika i kultura upravleniya* [Ethics and culture of management]. Moskva: IKTs "Mart" [in Russian].
2. Vasilyuk, A. V. (1998). *Polska profesynna pedagogika pro kompetentnost vchitya* [Polish professional pedagogy about teacher competence]. *Shlyah osvity – Shliakh osvity*. 4. 20–23 [in Ukrainian].
3. Gorkunenko, P. (2010). *Formuvannya profesynnoi kompetentnosti vkladacha pedagogichnogo vischogo navchalnogo zakladu I–II rivniv akreditatsiyi v konteksti zagalnoevropeyskoyi integratsiyi* [Formation of professional competence of the teacher of pedagogical higher educational institution of I–II levels of accreditation in the context of pan-European integration]. *Nova pedagogichna dumka – New pedagogical thought*. 1. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf [in Ukrainian].
4. Gromkova M.T. (2003) *Psihologiya i pedagogika professionalnoy deyatel'nosti: ucheb. posobie dlya vuzov* [Psychology and pedagogy of professional activity: training manual for universities]. Moskva: YuNITI–DANA [in Russian].
5. Isaev, E. I. (1997). *Psihologiya v vyisshey shkole: problemy proektirovaniya psihologicheskogo obrazovaniya pedagoga* [Psychology in higher education: problems of designing a teacher's psychological education]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*. 6. 48–57 [in Russian].
6. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and master of vocational training]. Moskva [in Russian].
7. Markova, A. K. (1996). *Psihologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moskva [in Russian].
8. Molchanov, S. G. *Professionalnaya kompetentnost i sistema povyisheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh i upravlencheskikh rabotnikov* [Professional competence and advanced training system for teachers and managers]. URL: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf [in Russian].
9. Nazaruk, O. M. (2004). *Vikovi osoblivosti rozuminnya osobistogo dosvidu* [Age-specific features of understanding personal experience]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

10. Chepeleva, N. V., Smulson, M. L., Shilovska, O. M. & Gutsol, S. Yu. (2008). *Osnovi psihosemantiki (za narativnimi tehnologiyami)* [Fundamentals of psychosemantics (based on the narrative technologies)]. Chepelevoyi N. V. (Eds.). Kyiv: Glavnik [in Ukrainian].
11. Pervutinskiy, V. G. (2002). *Sovremennyye podhody k razvitiyu professionalnoy kompetentnosti studentov* [Modern approaches to the development of professional competence of students]. Sankt-Peterburh [in Russian].
12. Chepelevoyi, N. V. (Eds). (2004). *Problemi psihologichnoyi germeneytiki* [Problems of psychological hermeneutics]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

Zdorovets T.

an assistant of the Department of General and Applied Psychology
at Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

**PROFESSIONALISM AND NARRATIVE COMPETENCE
OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS**

The paper analyzes the problem of narrative competence of practical psychology as a major component of his professional competence. Professional psychologists' competence is shown here as a complex psychological derivation which provides the performance of their professional activities and includes a system action-role (knowledge, proficiency and skills) and personal (professionally important qualities) characteristics, the most prominent of which is the narrative competence. Narrative competence involves the formation of narrative identity as a structural framework and the presence of "a set of" basic narratives that have a socio-cultural nature, the skills of deploying narrative structure in a coherent narrative or story. The focus of psychological help on work with the needs of customers that are based on the narrative, as the history of the human's life who asked for help makes the study of narrative competence very important, that is realized in the process of understanding and self-reflection and reconsideration of an active subject of information about the world and themselves in it. The narrative competence is revealed as a component of professional competence of a practical psychologist and by means of understanding their own experience and their own personality, which is reflected in the ability to see behind the story of the individual, during providing psychological help her personal narrative. Consistent self-concept, reflexivity, dialogic orientation in communication, management of feelings and emotions of others (the component of emotional intelligence), sensitivity – rationality (the component of communicative competence) is concluded to be complementary to the qualities of a practical psychologist, which presence should cause the implementation of personal customer's growth during the individual and group work.

Key words: narrative competence, narrative, social intelligence, emotional intelligence, dialogism, communicative competence, reflection, consistent self-concept, professionalism.

УДК 371.13:54(07)

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-119-126

Лукашова Н. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії та фармації
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

Білодід І. М.

завідувач начальною лабораторією кафедри хімії та фармації
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

**ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуто науково-теоретичні засади використання педагогічного проєктування як інноваційної технології експериментально-методичної підготовки майбутніх учителів хімії у закладі вищої освіти. Висвітлено сутність понять "проєктна діяльність", "педагогічне проєктування", "педагогічний проєкт"; окреслено структуру педагогічного проєктування, спрямованого на розробку моделі проєкта освітньої діяльності. Демонстраційні досліді розглядаються як вид педагогічного проєкту.

Ключові слова: проєктна діяльність, педагогічне проєктування, метод проєктів, педагогічний проєкт, експериментально-методична підготовка, майбутні вчителі хімії, демонстраційні досліді.

Постановка проблеми. Інтеграція України в єдиний європейський простір зумовлює модернізацію вищої освіти, шляхом упровадження цілої низки інновацій, зокрема й компетентнісного підходу, що передбачає підготовку творчої, активної, конкурентноспроможної особистості, здатної реалізувати себе в постійно змінному суспільстві. Це висуває нові вимоги до професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії в закладі вищої освіти, яка забезпечує формування у студентів комплексу компетенцій, необхідних для виконання професійних функцій у практичній діяльності. Методична компетентність, що закладається у виші під час вивчення студентами фахової методики, передбачає, поміж інших компетенцій, оволодіння майбутніми фахівцями "здатністю формувати в учнів експериментальні вміння та навички" [10, с. 35].

Відомо, що шкільний хімічний експеримент посідає провідне місце у викладанні хімії. Він виступає провідним і специфічним методом навчання, ознайомлює учнів з хімічними явищами безпосередньо, сприяє формуванню пізнавальної активності школярів, оскільки в сучасному розвивальному освітньому середовищі експеримент цілеспрямовано використовується не лише для ілюстрацій, але й як засіб пізнання. Під час демонстрування хімічного досліді важливо враховувати: розумінню якого саме навчального матеріалу, що вивчається на уроці, може допомогти дослід; які найважливіші закони й теоретичні положення, основні хімічні поняття мають бути актуалізовані, поглиблені, розширені та застосовані під час виконання досліді; на що саме слід звернути увагу для розвитку розумових здібностей учнів та творчого мислення, яким чином виконати правила техніки безпеки, які виховні завдання можуть бути розв'язані за допомогою хімічного досліді з урахуванням компетентнісного підходу до його виконання й інтерпретації.

Навчальний хімічний експеримент виконує три основні функції:

- пізнавальну – для засвоєння основ хімії, висунення й розв'язання практичних проблем, вивчення значення хімії в сучасному суспільстві (житті);
- виховну – для розкриття перед учнями низки положень, важливих у світоглядному відношенні: матеріальну єдність у різноманітності сполук, взаємозв'язки між

ними, обумовленість перетворення речовин дією законів природи, пізнання хімічних явищ, роль практики у пізнанні; естетичне, екологічне, трудове виховання;

- розвивальну – для набування й вдосконалення загальнонаукових і практичних умінь і навичок, для розвитку розумових здібностей учнів та їх умінь користуватися логічними прийомами мислення тощо.

Підвищення ефективності навчального хімічного експерименту на сучасному етапі передбачає:

- активне включення експерименту в установлення фактів, у формування хімічних понять, у знаходження залежностей і закономірностей явищ, у застосування проблемності, дослідницького підходу;

- формування узагальнених знань учнів та вироблення загальних експериментальних умінь і правил роботи в лабораторії;

- розвиток дослідницьких умінь і навичок учнів, пов'язаних із аналізом і синтезом речовин, конструюванням приладів та установок, освоєнням доступних для школи методів науково-дослідної роботи;

- удосконалення методики використання демонстраційного експерименту в основних ланках навчального процесу з хімії;

- комплексне використання демонстраційного експерименту у поєднанні з іншими засобами наочності, які допомагають якісніше розкрити його дидактичні функції, підвищити доказовість дослідів;

- розширення технізації демонстраційного експерименту завдяки використанню педагогічних програмних засобів, мультимедійної техніки тощо.

У той самий час нами виявлено, що експериментально-методична підготовка майбутніх учителів хімії залишається однією з найскладніших ділянок, а проблема використання інноваційних технологій у процесі її здійснення є актуальною і потребує подальших досліджень.

Як врахувати під час вивчення студентами фахової методики основні напрями вдосконалення та підвищення ефективності шкільного хімічного експерименту у світлі вимог Концепції Нової української школи? Які інноваційні технології навчання при цьому доцільно використати?

На етапі пошукового експерименту нами виявлено, що методична компетентність майбутнього вчителя хімії залежить, насамперед, від ступеня сформованості у студентів *проектувальних здібностей*, тобто їхніх умінь здійснювати педагогічне проектування навчального процесу з хімії, зокрема й з широким використанням навчального хімічного експерименту. Більшість науковців проектувальну компетенцію вважають однією з провідних методичних компетенцій, у процесі реалізації якої закладаються стратегії реалізації всіх інших функцій учителя в навчальному процесі (інформаційної, комунікативної, організаційної, контрольної-оцінювальної тощо).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема проектувальної діяльності у сфері навчання досліджували багато науковців, зокрема й такі, як З. Абасов, В. Беспалько, О. Пехота, Є. Полат, Г. Селевко, С. Сисоева та інші. У своїх працях дослідники обґрунтовують науково-теоретичні засади, загальні принципи проектної діяльності, розробляють понятійний апарат тощо. Проектна технологія навчання розглядається також у працях методистів-хіміків. Зокрема, висвітлюються питання застосування методу проектів у навчанні хімії в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах [3; 5; 7; 8].

Мета дослідження полягає у вивченні ефективної реалізації педагогічного проектування у процесі експериментально-методичної підготовки майбутніх учителів хімії. В якості об'єкта дослідження розглянуто діяльність учителя, спрямованої на організацію та проведення демонстраційного експерименту під час викладання хімії у ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. Проектне навчання в педагогічній науці розглядається як форма організації навчально-виховного процесу, як окремий метод навчання, як самостійна педагогічна технологія. Великий тлумачний словник сучасної української мови пояснює термін "проект" як задуманий план дій, задум, намір [2, с. 1152]. Ми поділяємо точку зору науковців про те, що метод проектів є одним із найперспективніших прогресивних методів навчання, а робота над проектом за

свою сутність має інноваційний характер. Метод проектів як новітня педагогічна технологія містить у собі *сукупність дослідницьких, творчих, проблемно-пошукових методів*. Різновидом проектної діяльності виокремлюють *педагогічне проектування*, яке розглядають як особливий вид діяльності, спрямований на розробку моделі (проекту) навчально-виховної діяльності. Результатом педагогічного проектування є *педагогічний проєкт* – гнучкий, технологічно забезпечений, цілісний процес реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного соціально значущого, ефективного освітнього продукту [11].

Важливо враховувати основні етапи педагогічного проектування, серед яких Т. Муравйова виокремлює такі: *цілепокладання, моделювання, прогнозування, планування, конструювання* [9]. Ми вважаємо, що проектування можна вважати родовим поняттям, а моделювання, прогнозування, планування, конструювання відбивають різні аспекти проєктувальної діяльності, тобто можуть входити до складу проєктувальної діяльності в окресленій нами послідовності.

Педагогічне проектування може здійснюватися на різних рівнях: навчального предмета, розділу, уроку, фрагмента уроку (педагогічної ситуації).

Процедурі проектування підлягають різні елементи навчального процесу: проектування змісту дисципліни, форм організації навчального процесу, вибір методів і засобів навчання.

Можливо здійснювати проектування окремих напрямів розвитку й виховання особистості учня (методичні проєкти з розвитку хімічного мислення учнів, їх безпечної життєдіяльності тощо).

Враховуючи технології проектів, яких дотримуються науковці, ми поклалися на класифікацію, що передбачала три види проектів у процесі експериментально-методичної підготовки майбутніх учителів хімії, а саме:

- груповий проєкт: дослідження здійснювалося всією групою, але кожному учаснику відводилося своє чітке завдання;
- міні-дослідження: індивідуальна робота студентів із запропонованої тематики;
- проєкт з урахуванням застосування роботи з літературними джерелами на друкованій та електронній основі, що передбачало вибіркоче опрацювання літератури студентами з певної проблематики.

Проаналізуємо реалізацію педагогічного проектування у процесі оволодіння студентами експериментально-методичною компетенцією, що спрямована на формування в учнів експериментальних умінь та навичок. Розглянемо коротко зміст кожного з етапів проєктувальної діяльності майбутнього вчителя хімії окремо. Як об'єкт дослідження виокремимо діяльність учителя щодо організації та проведення *демонстраційного навчального експерименту з хімії*, який здійснюється учителем або учнями за завданням учителя. Його називають учительський (демонстраційні досліді), на відміну від учнівського експерименту (лабораторні досліді, практичні роботи), який виконується самостійно учнями. Нами враховано, що вміння хімічно та методично грамотно проводити демонстраційні досліді вважаються одним із показників професійної майстерності вчителя хімії.

Сутність етапу *цілепокладання* полягає в порівняльному аналізі програмних вимог до тематики демонстраційних дослідів, які задекларовано у навчальних програмах з урахуванням змістового наповнення розділів шкільного курсу хімії (7–11 класи) на рівні стандарту та академічному рівні.

На етапі цілепокладання формуються *стратегічні цілі* використання навчального демонстраційного експерименту, оскільки особливість хімії як експериментальної науки потребує, щоб її викладання у ЗНЗ спиралося на хімічний експеримент. Як зазначає Н. М. Буринська [1], навчальний експеримент – це відтворення на уроках хімії за допомогою хімічних реактивів, спеціального посуду і приладів хімічних явищ в умовах, найбільш зручних для їх вивчення. Навчальний хімічний експеримент одночасно слугує і джерелом знань, і методом навчання, виховання та розвитку учнів, і головним засобом наочності. А учнівський експеримент ще можна віднести до одного з видів практики. Працюючи з літературними джерелами, студенти надають належну увагу проблемі класифікації навчального хімічного

експерименту на види за різними чинниками, серед яких окреслимо: форму організації (демонстраційні досліди, лабораторні досліди, практичні роботи), діяльність учителя та учня (учительський, учнівський), спосіб керування виконанням досліду (дослідницький, ілюстративний), характер операцій з хімічного експерименту (якісний, кількісний), спосіб виконання хімічних дослідів (реальний, уявний, віртуальний), моделювання виробничих хімічних процесів (експеримент виробничого змісту), використання речовин і матеріалів (ужитковий експеримент), хімічні аспекти довкілля (екологічний експеримент) тощо. Розглядають зв'язок демонстраційного експерименту з навчальним матеріалом, що вивчається, визначають мікроцілі його включення у зміст відповідних уроків; відбувається переведення експерименту в навчальні завдання для учнів. Під час виконання цієї процедури групового проєкту студенти аналізують навчальні програми з хімії, зміст різнорівневих підручників, опрацьовують методичні посібники та рекомендації, науково-методичні статті [4; 6] з проблеми використання навчального хімічного експерименту.

На цьому етапі студенти визначаються з мотиваційним аспектом проблеми озброєння учнів експериментальними уміннями та навичками, розкривають освітні, виховні та розвивальні функції навчального хімічного експерименту, його призначення в кожному окремому випадку. Складають картотеку демонстраційних дослідів до розділів шкільної програми, які слід реалізувати в процесі викладання хімії у 7–11 класах закладів загальної середньої освіти. Дослідження здійснюються всією групою студентів, у складі якої створюються декілька мікрогруп для вивчення цієї проблематики окремо у 7, 8, 9, 10, 11 класах. Вважаємо, що проєкт з урахуванням застосування роботи з літературою на друкованій та електронній основі, в даному випадку достатньо доцільний, оскільки передбачає залучення в навчальну діяльність багатоаспектних літературних джерел, у яких відображено багатющий внесок учених-хіміків, методистів, учителів-практиків у розробку методики використання навчального хімічного експерименту, зокрема й демонстраційного, як важливого засобу керування пізнавальною діяльністю учнів ЗНЗ.

Моделювання як наступний етап педагогічного проєктування пов'язано з аналізом і пошуком оптимальних умов виконання демонстраційного експерименту, з обґрунтуванням відповідних операцій та їх реалізацію. Практично мова йде про *техніку й методику виконання демонстраційних дослідів*, що заплановані навчальною програмою з хімії. На цьому етапі майбутні вчителі осмислюють низку важливих понять та їхню інтерпретацію, враховуючи визначення, насамперед, таких дефініцій.

Техніка демонстраційного експерименту – це сукупність приладів, обладнання, посуду, деталей, вузлів, що спеціально створена для демонстраційного експерименту, тобто для його виконання.

Техніка демонстрування – це сукупність технічних прийомів підготовки та демонстрування дослідів, що забезпечує ефективність сприймання їх учнями.

Методика демонстрування – це сукупність методів і прийомів демонстрування дослідів, що забезпечує ефективність демонстрацій та активну пізнавальну діяльність школярів.

Технологія демонстраційного експерименту – це сукупність технічних прийомів підготовки та методів і прийомів, що забезпечує ефективність демонстрацій та активну пізнавальну діяльність школярів. Ці аспекти методичного моделювання студенти розробляють як міні-дослідження у вигляді індивідуальної роботи з окресленої проблематики демонстраційних дослідів.

На етапі моделювання майбутні вчителі хімії, осягнувши шкільний курс хімії як систему теоретичних знань, розробляють відповідно до індивідуального завдання техніку й методику демонстраційного досліду, спираючись на сукупність експериментальних дій, методичних і практичних прийомів, якими слід володіти під час проведення демонстраційного експерименту.

До кожного досліду студенти, насамперед, заповнюють відповідну картку, на якій окреслюють: реактиви та обладнання, які використовуються під час проведення досліду; малюнок приладу, зазначають особливості проведення досліду. Так поступово в лабораторії методики навчання хімії створюється картотека з повною характеристикою демонстраційних дослідів, яку використовують студенти під час

виконання лабораторного практикуму з фахової методики. Наведемо тематику демонстраційних дослідів, виконання яких моделюють студенти, працюючи над індивідуальними завданнями під час опанування хімічним експериментом як специфічним і найбільш значущим методом навчання хімії у ЗНЗ:

1. Хімічні реакції, що супроводжуються виділенням газу, випаданням осаду, зміною забарвлення, появою запаху, тепловим ефектом (тема "Початкові хімічні поняття", 7 клас).
2. Дослід, що ілюструє закон збереження маси речовин (тема "Кисень", 7 клас).
3. Добування кисню з гідроген пероксиду, збирання його витисненням повітря; спалювання у кисні простих і складних речовин (тема "Кисень", 7 клас).
4. Гідратація кислотних та основних оксидів з водою, випробування розчинів індикаторами (тема "Вода", 7 клас).
5. Хімічні властивості кислот: дія кислот на індикатори, взаємодія з металами, основними оксидами, основами, солями (тема "Основні класи неорганічних сполук", 8 клас).
6. Добування цинк гідроксиду та доведення його амфотерності (тема "Основні класи неорганічних сполук", 8 клас).
7. Теплові явища під час розчинення амоній нітрату і концентрованої сульфатної кислоти у воді (тема "Розчини", 9 клас).
8. Реакції обміну між розчинами електролітів (тема "Розчини", 9 клас).
9. Залежність швидкості реакції металів (цинк, магній, залізо) з хлоридною кислотою від природи металу та концентрації кислоти (тема "Хімічні реакції", 9 клас).
10. Добування в лабораторії етилену та ацетилену, їх горіння та відношення до розчину калій перманганату, бромної води (тема "Найважливіші органічні сполуки", 9 клас).
11. Досліди з гліцерином: розчинність у воді, взаємодія з купрум (II) гідроксидом (тема "Найважливіші органічні сполуки", 9 клас).
12. Виявлення властивостей пластмас: відношення до нагрівання, розчинів кислот, лугів, окисників (тема "Вуглеводні", 10 клас).
13. Добування амоніаку в лабораторних умовах та розчинення його у воді ("фонтан") (тема Неметалічні елементи та їхні сполуки", 11 клас).
14. Усунення твердості води (тема "Металічні елементи та їхні сполуки", 11 клас).
15. Наслідки корозії металів та засоби захисту від корозії (тема "Металічні елементи та їхні сполуки", 11 клас).

Під час визначення тематики індивідуальних завдань враховувалася, насамперед, класифікаційна ознака демонстраційного експерименту: дослідницький він чи ілюстративний за характером виконання, урочний чи позаурочний, ефектний чи малоефектний, реальний чи віртуальний, експеримент виробничого змісту чи ужиткового, довготривалий чи короткотривалий тощо.

Виконуючи індивідуальні завдання на етапі моделювання, студенти враховували найголовніші вимоги до демонстраційного експерименту, а саме: його наочність, простоту, безпечність, надійність у виконанні, підготовленість учнів до сприймання досліду, проблемність і дослідницький характер його демонстрування, практичне спрямування (компетентнісний підхід), необхідність пояснення, філігранне виконання техніки тощо. Зазначені аспекти техніки і методики демонстраційного експерименту, хронометраж дослідів відпрацьовується студентами у час, відведений для самостійної роботи з використанням матеріально-методичного забезпечення лабораторії методики навчання хімії. При цьому майбутні вчителі хімії одержують консультативну допомогу з боку викладача і лаборанта, які забезпечують виконання лабораторного практикуму з фахової методики.

За результатами виконаного індивідуального завдання з демонстраційного експерименту студенти звітуються на лабораторному занятті. Кожен з них проводить дослід демонстраційно, подаючи його як мікрофрагмент конкретного уроку, збагачуючи при цьому власний професійний досвід працювати перед аудиторією та забезпечувати дидактичні функції навчального експерименту. У цей час студенти

групи, спостерігаючи за роботою демонстранта, аналізують рівень сформованості умінь майбутнього вчителя хімії ставити демонстраційний експеримент, набуваючи належний рівень розвитку професійно-методичної компетентності.

Прогнозування. На цьому етапі, який тісно пов'язаний з моделюванням, майбутній учитель хімії зіставляє різні варіанти техніки й методики виконання демонстраційного досліду, прогнозує, який з них "спрацьовує" дидактично більш ефективно в реальних умовах, якщо враховувати підготовленість та пізнавальні можливості учнів. Він добирає в кожному окремому випадку найефективнішу форму поєднання слова вчителя з демонстраційним експериментом для досягнення бажаного результату. Функція слова полягає в тому, щоб дати вказівки учням щодо об'єктів спостереження. Майбутній учитель хімії, ще раз переконується, що хімічний демонстраційний експеримент є потужним джерелом знань, а вчитель за допомогою слова конструктивно керує спостереженнями учнів, які здобувають знання про речовини та їхні властивості. В цих умовах ефективним стає дослідницький підхід у виконанні демонстраційного експерименту.

Планування як етап педагогічного проектування передбачав складання картотеки демонстраційних дослідів до конкретної навчальної теми шкільного курсу хімії, методика вивчення яких розглядається в тематиці лабораторних занять з фахової методики. За результатами самостійної роботи студентів на кожному занятті проводиться методичний аналіз окремого розділу шкільної програми, розкриваються освітні, виховні, розвивальні завдання та основні ідеї її вивчення, окреслюються предметні компетентності як цілісне багатокomпонентне утворення, основними складниками якого є ціннісний (мотиваційний), знанневий (пізнавальний), діяльнісний (поведінковий) компоненти; обґрунтовується значущість навчального експерименту, зокрема й демонстраційного, в формуванні провідних хімічних понять і закономірностей під час вивчення даного розділу. Особлива увага привертається до розвитку пізнавальних здібностей учнів, активізації їхньої розумової активності, засвоєнню способів діяльності з хімічними об'єктами з погляду компетентнісного підходу, спрямованих на безпечне поводження з продуктами хімічного виробництва (засобами хімічного захисту рослин), засобами побутової хімії тощо.

Конструювання – етап, на якому проектується безпосереднє включення демонстраційних дослідів у структуру конкретного уроку хімії. На цьому етапі ретельно добираються способи організації діалогічного спілкування вчителя та учнів під час демонстрування дослідів, які розглядають як органічний і невід'ємний елемент уроку в цілому, що знаходить своє відображення у *сценарії уроку* (конкретного проекту з урахуванням логічних зв'язків усіх ланок навчального процесу).

Сценарій уроку є результатом об'єднання окремих ліній проектування на лабораторних заняттях з фахової методики і стає основою для ігрового моделювання уроків чи фрагментів уроку із залученням демонстраційного експерименту.

Висновки. Результати дослідження педагогічного проектування переконує, що застосування методу проектів позитивно впливає на підвищення якості експериментально-методичної підготовки майбутнього вчителя хімії, що забезпечує у майбутній практичній діяльності ефективне формування в учнів їх життєво важливих експериментальних умінь і навичок. Це дає підстави вважати цю інноваційну технологію надзвичайно актуальною, ефективною та практично значущою під час підготовки майбутнього фахівця, який має високий рівень соціальної та професійної адаптації в соціумі.

Напрямок подальшої розробки з окресленої проблематики вбачаємо у розробці змісту педагогічного проектування у професійно-методичній підготовці майбутніх фахівців до використання учнівського навчального експерименту – лабораторних дослідів та практичних робіт на основі компетентнісного підходу до навчання хімії у ЗНЗ.

Література

1. Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи). Київ: Вища школа, Головне вид-во, 1987. 255 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.

3. Вороненко Т. Формування предметних компетентностей учнів під час виконання навчальних проєктів з хімії. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2017. № 1 (119). С. 10–13.
4. Грабовий А. К. Хімічний експеримент як чинник розвитку пізнавальних інтересів учнів. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2016. № 1. С. 9–15.
5. Грабовий А. К. Хімічний експеримент як чинник проєктної діяльності учнів. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2018. № 1 (125). С. 6–12.
6. Лашевська Г. Медіаосвітній потенціал навчального експерименту з елементами ужиткової хімії. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2018. № 4 (127). С. 21–22.
7. Лукашова Н. Педагогічне проєктування у підготовці майбутніх учителів. Гідроліз солей. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2016. № 1 (113). С. 34–39.
8. Момот Ю. В., Гнітій Н. В. Організація проєктно-дослідницької діяльності з хімічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах: монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. 163 с.
9. Муравьева Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе: дисс. док. пед. наук: спец. 13.00.01. Шуя, 2003. 400 с.
10. Самойленко П. В. Формування професійно-методичних компетенцій бакалаврів хімії в педагогічному університеті. Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. Серія: "Педагогічні науки". 2014. Вип. 120. С. 32–37.
11. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проєктування. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 30–33.

Література

1. Burynska, N. M. (1987). *Metodyka vykladannia khimii (teoretychni osnovy)* [Methods of teaching chemistry (theoretical foundations)]. Kyiv: Vyshcha shkola, Holovne vyd-vo [in Ukrainian].
2. Busel, V. T. (Ed.) (2005). *Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin: VTF "Perun" [in Ukrainian].
3. Voronenko, T. (2017). Formuvannia predmetnykh kompetentnostei uchniv pid chas vykonannia navchalnykh proektiv z khimii [Formation of subject competencies of students during the implementation of educational projects in chemistry]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli – Biology and chemistry in the native school*. 1 (119). 10–13 [in Ukrainian].
4. Hrabovyi, A. K. (2016). Khimichni eksperyment yak chynnyk rozvytku piznavalnykh interesiv uchniv [Chemical experiment as a factor in the development of students' cognitive interests]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli – Biology and chemistry in the native school*. 1. 9–15 [in Ukrainian].
5. Hrabovyi, A. K. (2018). Khimichni eksperyment yak chynnyk proiektnoi diialnosti uchniv [Chemical experiment as a factor of students' project activity]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli – Biology and chemistry in the native school*. 1 (125). 6–12 [in Ukrainian].
6. Lashavska, H. (2018). Mediaosvitnii potentsial navchalnoho eksperymentu z elementamy uzhytkovoi khimii [Media educational potential of educational experiment with elements of applied chemistry]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli – Biology and chemistry in the native school*. 4 (127). 21–22 [in Ukrainian].
7. Lukashova, N. (2016). Pedagogichne proiektuvannia u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv. Hidroliz solei [Pedagogical design in the training of future teachers. Hydrolysis of salts]. *Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli – Biology and chemistry in the native school*. 1 (113). 34–39 [in Ukrainian].
8. Momot, Yu. V. & Hnitiy, N. V. (2008). *Orhanizatsiia proiektno-doslidnytskoi diialnosti z khimichnykh dystsyplyn u zahalnoosvitnikh ta vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Organization of design and research activities in chemical disciplines in secondary and higher educational institutions]. Poltava: RVV PUSKU [in Ukrainian].
9. Muraveva, H. E. (2003). *Proiektirovanye obrazovatelnoho protsessa v shkole* [Designing the educational process at school]. Doctor's thesis. Shuia [in Russian].
10. Samoilenko, P. V. (2014). Formuvannia profesiino-metodychnykh kompetentsii bakalavriv khimii v pedahohichnomu universyteti [Formation of professional and methodological competencies of bachelors of chemistry at the Pedagogical University]. *Visnyk ChNPU im. T. H. Shevchenka – Bulletin of ChNPU named after*. 120. 32–37 [in Ukrainian].
11. Tsymbalaru, A. (2009). Semantika poniatynoho aparatu problemy pedahohichnoho proiektuvannia [Semantics of the conceptual apparatus of the problem of pedagogical design]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*. 3. 30–33 [in Ukrainian].

Lukashova N.

Doktor of Pedagogical Sciences, Professor Department of of Chemistry and Formation,
Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

Belodid I.

head of the initial laboratory Department of of Chemistry and Formation,
Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine

**PEDAGOGICAL DESIGN AS INNOVATIVE TECHNOLOGY
FOR EXPERIMENTAL AND METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE
CHEMISTRY TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article discusses using of pedagogical design as innovative technology of pilot training of future chemistry teachers. Didactic functions of training chemical experiment and conditions required for its efficiency gains while teaching in accordance to Conception of New Ukrainian School are reported. Basing on analysis of literature essences of the terms: project activities, pedagogical design, pedagogical project are revealed. The structure of pedagogical design aiming development of the model of the educational activity project is delineated. Chemical demonstrations are considered as a type of pedagogical project. It was confirmed that in a process of learning of future teachers the methodical experimental competency of ability to form experimental skills of pupils is carried out through the following milestones: targeting, modeling, prediction, planning, monitoring. Substance of each stage is disclosed, relationship between them and also between types of projects in a view of technologies of their fulfillment (group project, small research, individual work, work with literature sources, etc.) is identified. Basing on research results the efficiency and practical significance of project approach as a new pedagogical technology in a development the methodical experimental competency of future chemistry teachers are confirmed.

Key words: pedagogical design, project approach, project activities, pedagogical project, methodical experimental training, future chemistry teachers, chemical demonstrations.

УДК 378.147

DOI 10.31654/2663-4302-2020-PP-3-127-133

Цінько С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Голуб Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

На етапі реформування вищої школи постає питання про підготовку майбутнього вчителя-філолога в умовах дистанційного навчання, яке можна інтерпретувати як своєрідний етап еволюції системи освіти від звичної для викладачів аудиторії до віртуальної.

У статті розкрито актуальну проблему професійної та практичної підготовки майбутніх учителів-філологів за допомогою технологій дистанційного навчання, окреслено шляхи формування інформаційної та методичної компетентностей.

Здійснено аналіз різних наукових психолого-педагогічних підходів до трактування терміна "дистанційне навчання" як важливого й необхідного підґрунтя розробки методики дистанційного навчання студентів-філологів. Окреслено шляхи реалізації дистанційної освіти у викладанні лінгводидактики.

Акцентовано на ролі сучасних інформаційних технологій (супутникових зв'язків, комп'ютерних телекомунікацій, національного й кабельного телебачення, мультимедіа, навчальних систем тощо) в реалізації дистанційної освіти.

В основі пропонуваної методики лежить застосування різних платформ (Google Class, Google Meet, Zoom, Office 365, електронний журнал) та сервісів у навчанні студентів-філологів. У розробці методичного наповнення предмета враховано педагогічні та інформаційні технології, що слугують засобом формування професійних компетентностей майбутніх учителів української мови та літератури.

У статті наведено приклади розміщення методичних матеріалів на освітніх платформах, акцентовано на різновидах тестових завдань різних типів та особливостях їх використання з метою організації самоконтролю, підсумкового та проміжного видів контролю знань із методики навчання української мови.

Ключові слова: дистанційне навчання, технології дистанційного навчання, методична система застосування технологій дистанційного навчання, інформаційна компетентність, методична компетентність, підготовка вчителів-філологів.

Постановка проблеми. Зміни соціальної поведінки у світовому масштабі зумовили переосмислення способів надання освітніх послуг, їх тотальну переорієнтацію на дистанційні форми.

Дистанційне навчання можна потрактувати як своєрідний етап еволюції системи освіти від звичної для викладачів аудиторії до віртуальної.

Зміна способів навчання викликає й добір інших методів та прийомів організації освітнього процесу, а відтак і переосмислення традиційних методичних засад.

Сьогодні дистанційні технології навчання функціонують поряд із традиційними, однак це співвідношення може змінитися на користь дистанційного навчання,

адже воно дозволяє навчати й здобувати освіту в індивідуальному режимі, незалежно від місця перебування студента й викладача та часу.

Про необхідність упровадження дистанційних форм навчання зазначалося ще в Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні від 20 грудня 2000 року. Цей документ акцентує на тому, що "розвиток освітньої системи в Україні повинен призвести до:

- появи можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань" [5];
- розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації перспектив її одержання для великої кількості молоді, включаючи тих, хто не може навчатися в закладах вищої освіти за традиційними формами через брак фінансових або фізичних можливостей, професійну зайнятість, віддаленість від великих міст, престижних навчальних закладів тощо;
- реалізації системи безперервної освіти "через все життя", включаючи середню, довузівську, вищу та післядипломну;
- індивідуалізації навчання при масовості освіти" [5].

Автори Концепції підкреслюють, що для досягнення зазначених результатів "необхідно швидкими темпами розвивати дистанційну освіту, запровадження якої в Україні передбачено Національною програмою інформатизації" [5].

Із кожним роком у всьому світі зростає кількість студентів, які навчаються за дистанційними технологіями, тому актуальність опанування й удосконалення такої форми освітньої діяльності очевидна.

Окреслені зміни впливають і на процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури. Зокрема, необхідно не тільки формувати предметні знання й уміння майбутніх педагогів, але й усебічно сприяти розвитку таких професійно важливих умінь, як-от: готувати та подавати навчальний матеріал з урахуванням сучасних підходів до навчання, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки посилюється інтерес науковців щодо дослідження особливостей та шляхів упровадження дистанційного навчання.

Так, у науковій галузі окреслилося коло дослідників, котрі присвятили свої розвідки різним аспектам (теоретичним, практичним та соціальним) дистанційної освіти у вищій школі: О. Алексєєв, О. Андрєєв, В. Биков, А. Гуржій, О. Довгялло, М. Жалдак, А. Коломієць, К. Колос, С. Косенок, В. Кухаренко, М. Лещенко, М. Махмутова, А. Мірзабекова, Н. Морзе, С. Процька, О. Рибалко, В. Олійник, Н. Сакович, Є. Смирнова-Трибульська, П. Стефаненко, Г. Чефранова, В. Шовкун, Б. Шуневич та ін.

Зокрема, О. Алексєєв розглянув теоретичні й методичні основи застосування технологій дистанційного навчання дисциплін професійної та практичної підготовки студентів машинобудівних спеціальностей [1]; К. Колос дослідила особливості використання системи MOODLE як засобу розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти [4]; С. Процька докладно описала комп'ютерно орієнтовану методику формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів [7]; В. Шовкун вивчив проблему використання дистанційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики та ін. [12].

Варто зазначити, що здійснені науковцями дослідження значною мірою розкрили дидактичний потенціал дистанційного навчання, його можливості й перспективи.

Постановка завдання. Незважаючи на значну кількість публікацій, проведені розвідки не дають вичерпних відповідей на всі запитання, що постають перед освітянами, зокрема, поза межами наукового інтересу дослідників залишаються проблеми, що торкаються специфіки підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах дистанційного навчання.

Отже, мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад застосування технологій дистанційного навчання в процесі професійної та практичної підготовки майбутніх учителів-філологів, окресленні шляхів формування їхніх інформаційної та методичної компетентностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наукових розвідках існують різні підходи до трактування терміну "дистанційне навчання". Розглянемо окремі з них, які є важливим і необхідним підґрунтям розробки методики дистанційного навчання студентів-філологів.

Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні трактує дистанційну освіту як рівноцінну з іншими формами: "Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання" [5].

Так, А. Андреев за основу визначення бере інтегральність новітньої форми навчання: "Дистанційне навчання – це синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, що ґрунтується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, що використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем та студентом, коли процес навчання не залежить від їхнього розташування в просторі й часі, а також до конкретної освітньої установи" [2, с. 26].

В. Биков розуміє дистанційне навчання як віддалену форму організації освітнього процесу: "Дистанційне навчання – форма організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно на відстані" [3].

В. Кухаренко вважає дистанційне навчання однією з альтернативних форм здобуття освіти: "Дистанційне навчання – це форма здобуття освіти, поряд з очною та заочною, при якій в освітньому процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні засоби, а також форми навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях" [6].

Науковець С. Сисоєва пропонує такий погляд на дефініцію "дистанційне навчання": "Під дистанційним навчанням розуміють таке навчання на відстані, яке здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, відеозв'язок, телефон, тощо) або асинхронно (телеконференція, електронна пошта тощо), а педагогічна взаємодія в системі "викладач-учень" і пересилання відповідного навчально-методичного забезпечення відбуваються за допомогою сучасних інформаційних засобів" [9, с. 79]. Таке навчання, на думку науковця, є інваріантним щодо простору й часу, хоча існують й обмеження на підготовку фахівців певних спеціальностей за цією формою. Оскільки основу освітнього процесу у випадку дистанційного навчання становить інтенсивна, цілеспрямована та контрольована самостійна робота учнів, яку вони можуть виконувати в зручному місці, у зручний час, за конкретною домовленістю з педагогом щодо контактів, то означена форма навчання, як зазначає С. Сисоєва, має виключне значення для "здобуття людиною другої освіти, перекваліфікації, підвищення та поглиблення вже наявної кваліфікації" [9, с. 79].

Найближчим до нашого дослідження є визначення О. Самойленка: "Дистанційне навчання можна розглядати як вид навчання, у процесі якого надання істотної частини навчального матеріалу й більша частина взаємодії з викладачем здійснюються з використанням сучасних інформаційних технологій: супутникових зв'язків, комп'ютерних телекомунікацій, національного й кабельного телебачення, мультимедіа, навчальних систем" [8].

Так, В. Шовкун пропонує розуміння сутності технологій дистанційного навчання як "сукупності знань про способи й засоби процесу навчання, яке відбувається на основі інформаційно-комунікативних технологій, при якому можна спостерігати якісну зміну об'єкта" [12, с. 267].

Отже, дистанційне навчання в Україні можна трактувати як взаємодію студента й викладача незалежно від місця їх знаходження та розподілу в часі на основі сучасних педагогічних та інформаційних технологій.

Характерними (й відмінними від традиційної) рисами дистанційної освіти є гнучкість, модульність, паралельність, велика аудиторія, економічність, технологічність, соціальна рівність, нова роль викладача, позитивний вплив на студента.

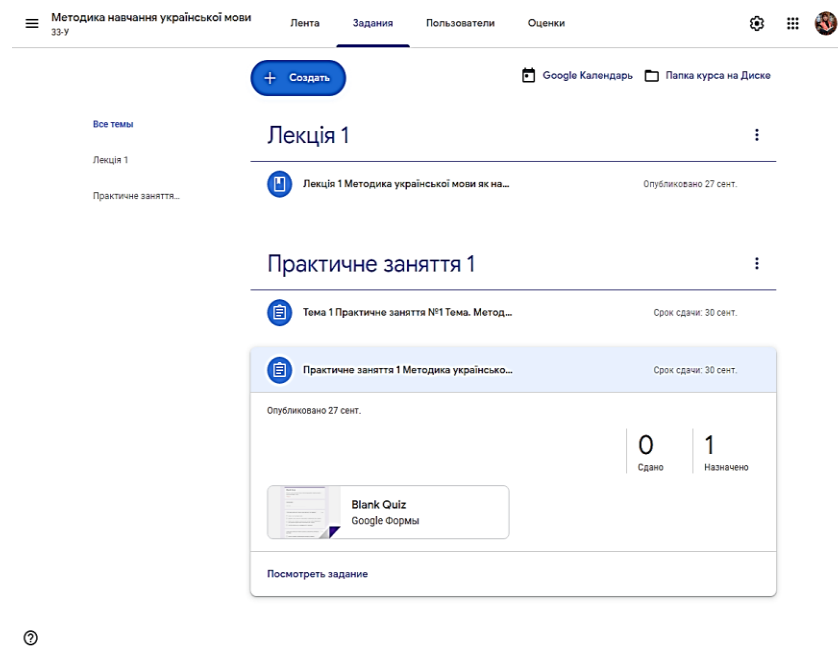
Сьогодні суттєво змінилась концепція дистанційного навчання, адже всі студенти мають сучасні гаджети, які використовують для здобуття освіти дистанційно.

Так, викладачам і студентам пропонують альтернативні платформи для дистанційного навчання: *Google Class, Google Meet, Zoom, Office 365, електронний журнал* та інші. Також із навчальною метою можна користуватися соціальними мережами та іншими *сервісами Веб 2.0 (Twitter, Youtube, Wiki, блогу та сайти тощо)*. Із метою покращення процесу засвоєння матеріалу також доцільно використовувати тематичні форуми, на яких можна залишати запитання й коментарі.

У процесі розробки методичного наповнення предмета варто пам'ятати, що в структурі технологій дистанційного навчання виділяють педагогічні та інформаційні: "Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання, за Концепцією, – це "технології створення, передачі й збереження навчальних матеріалів, організації та супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку" [5].

Розглянемо особливості використання різних платформ у навчанні студентів-філологів. Так, теми лекційних, практичних, лабораторних занять із методики навчання української мови й завдання до них зручно розміщувати в *Google Class*:



Окрім навчальних, важливим завданням є також якісний контроль успішності здобувачів освіти.

Загальновізнано, що найбільш прийнятним для дистанційного контролю успішності навчання студентів є *комп'ютеризований тестовий контроль*. Значний внесок у його становлення як високоточного засобу педагогічних вимірювань зробили В. Аванесов, Л. Давидова, В. Кадневський, В. Ким, К. Кречетников, Є. Михайличев, І. Морев, В. Нардюжев, Ю. Нейман, В. Переверзев, Д. Попов, С. Раков, Б. Родіонов, Т. Шихнабієва, П. Аїрасіан (P. Airasian), Ф. Бакер (F. Baker), Б. Блум (B. Bloom), Р. Лінн (R. Linn), Т. ТенБрінк (T. TenBrink).

Останнім часом він набув широкого застосування в закладах вищої освіти для організації самоконтролю, підсумкового та проміжного видів контролю знань.

Зокрема, у спеціальній літературі виділені й описані такі *типи тестових завдань: множинного вибору, з альтернативними відповідями, класифікація, позиціонування, упорядкування, введення символів, доповнення, ключові слова, виправлення*.

Так, бланк тесту множинного вибору може мати таку форму:

The image shows a digital quiz interface titled "Blank Quiz". It includes a header with the subject "Методика української мови як наука і навчальна дисципліна" and a note that it is mandatory. Below the header is a field for the user's email address. The quiz contains two questions, each worth 1 point. The first question asks about the purpose of the methodology, with four radio button options. The second question asks how the methodology helps teachers, with four radio button options. A small edit icon is visible in the bottom right corner of the form area.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, сучасна система освіти передбачає обов'язкове використання дистанційного навчання як засобу надання освітніх послуг.

На наше переконання, дистанційні технології навчання:

- сприяють посиленню мотивації студентів до навчальної діяльності;
- надають можливості використання нових форм в освітньому процесі, за яких студенти не лише засвоюватимуть готові знання, а й учитимуться самостійно їх здобувати та використовувати в майбутній професійній діяльності;
- сприяють формуванню інформаційної та методичної компетентностей майбутніх учителів-філологів.

Пропонована розвідка не вичерпує всіх аспектів дослідження проблеми створення методичної системи застосування технологій дистанційного навчання дисциплін фахової та практичної підготовки студентів. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розкритті інноваційних методів і прийомів дистанційної освіти майбутніх учителів-філологів.

Література

1. Алексеев О. М. Теоретичні і методичні основи застосування технологій дистанційного навчання дисциплін професійної і практичної підготовки студентів машинобудівних спеціальностей: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Київ, 2012. 38 с.
2. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. *Компьютеры в учебном процессе*. Москва: Интерсоциум, 1998. № 2. С. 25–68.
3. Биков В. Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Bykov1.doc>.
4. Колос К. Р. Система MOODLE як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2011. 21 с.
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. 20 грудня 2000 року. URL: <http://194.44.29.29/Files/PublicItems/FldDoc/7/Distance.doc>.
6. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання та умови застосування. Харків, 2002. 320 с.

7. Процька С. М. Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України. Київ, 2019. 304 с.
8. Самойленко О. М. Теоретичні основи використання технологій дистанційного навчання при підготовці майбутніх вчителів математики у ВНЗ. *Матеріали Міжнар. конф. "Впровадження електронного навчання в освітній процес: концепції, проблеми, рішення"*. Тернопіль, 2010. URL: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/?p=447>.
9. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*. 2003. Вип. 3–4. 308 с.
10. Цінько С. В. Самооцінювання у процесі підготовки вчителя словесності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія "Педагогічні науки". № 4 (309) травень. Вид-во ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", 2017. С. 231–238.
11. Цінько С. В. Соціокультурна компетентність як складова професійної підготовки філологів. *Мовна компетенція як основа для професійного та соціального успіху в Європі: збірник наукових праць*. Хмельницький – Кельце: ХмЦННІ, 2015. С. 221–231.
12. Шовкун В. В. Використання дистанційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. № 2 (2016). С. 265–272.

Reference

1. Aliexsieiev, O. M. (2012). Teoretychni i metodychni osnovy zastosuvannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia dystsyplin profesiinoi i praktychnoi pidhotovky studentiv mashynobudivnykh spetsialnostei [Theoretical and methodical bases of application of technology of distance learning of discipline of professional and practical preparation of students of machine-building specialties]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Andreev, A. A. (1998). Vvedeniye v dystantsyonnoe obucheniye [Introduction to Distance Learning]. *Computers in the learning process – Computers in the Educational Process*. Moscow: Intersocioinform. 2. 25–68 [in Russian].
3. Bykov, V. Yu. Proektnyi pidkhid i dystantsiine navchannia u profesiinii pidhotovtsi upravlynskykh kadriv [Project approach and distance learning at the professional training in the field of management]. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Bykov1.doc> [in Ukrainian].
4. Kolos, K. R. (2011). Systema MOODLE yak zasib rozvytku predmetnykh kompetentnostei uchyteliv informatyky v umovakh dystantsiinoi pisladyplomnoi osvity. [The MOODLE system is an example of the development of the subject competencies of teachers of computer science in the minds of distance learning]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kontseptsia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini. 20 hrudnia 2000 roku [The Concept of Development of distance education in Ukraine. December 20, 2000]. URL: <http://194.44.29.29/Files/PublicItems/FlidDoc/7/Distance.doc> [in Ukrainian].
6. Kukharenko, V. M., Rybalko, O. V. & Syrotenko, N. H. (2002). *Dystantsiine navchannia ta umovy zastosuvannia* [Distance learning and conditions of its application]. Kharkiv [in Ukrainian].
7. Protska, S. M. (2019). Kompiuterno oriietovana metodyka formuvannia profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv-filolohiv [The method is organized by a computer of forming the professional and pedagogical competence of Maybutin teachers of philology]. Extended abstract of candidate's thesis. *Institute of Information Technologies and Initiatives at the National Academy of Sciences of Ukraine – Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kiev [in Ukrainian].
8. Samoilenko, O. M. (2010). Teoretychni osnovy vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia pry pidhotovtsi maibutnykh vchyteliv matematyky u VNZ [Theoretical established the technology of distance learning in the training of future teachers of mathematics at the University]. *Materials of the international conf. "Introduction of e-innovation into the lighting process: concepts, problems, solutions" – Materials International. conf. "Implementation of e-learning in the educational process: concepts, problems, solutions"*. Ternopil. URL: <http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/?p=447> [in Ukrainian].

9. Sysoieva, S. O. (2003). Problemy dystantsiinoho navchannia: pedahohichnyi aspekt [Problems of distance learning: the pedagogical aspect] *Continuing professional education: theoretical and practical: Scientific and methodical journal – Continuing professional education: theory and practice: scientific and methodical journal*. 3–4. 308 [in Ukrainian].

10. Tsinko S. V. (2017). Samoosiniuvannia u protsesi pidhotovky vchytelia slovesnosti [Self-learning at the process of preparing a teacher of speech]. *A visitor to the Lugansk National University named after Taras Shevchenko – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. View of the RS "Lugansk National University of Taras Shevchenko". 4 (309) May. 231–238 [In Ukrainian].

11. Tsinko, S. V. (2015). Sotsiokulturna kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky filolohiv [Sociocultural competence as a warehouse for professional training of philologists]. *The competence is the basis for professional and social success in Europe: collection of scientific works – Language competence as a basis for professional and social success in Europe*. Khmelnytsky – Kielce. 221–231 [in Ukrainian].

12. Shovkun, V. V. (2016). Vykorystannia dystantsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Distance Technologies in the Process of Preparation of future teachers of computer science]. *Vidkryte osvithnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of a modern university*. 2. 265–272 [in Ukrainian].

Tsinko S.

PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Ukrainian language, literature and methods of teaching department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Holub N.

PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Ukrainian language and methods of its teaching department, Gogol State University of Nizhyn

TEACHING FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGY ONLINE AS THE MEANS OF FORMING INFORMATION AND METHODOLOGICAL COMPETENCE

The question of a future teacher of philology training online is raised in the process of higher educational institutions reforming which can be considered as the stage of educational system evolution from a usual classroom for an instructor to a virtual one.

The current problem of professional and practical training of future teachers of philology with the help of distance teaching technologies and the ways of forming information and methodical competence are highlighted in this article.

The analysis of various scientific psychological and pedagogical approaches to the interpretation of the term "distance teaching" as an important and necessary basis for the development of online instruction methods of students of philology is carried out. The ways of implementing online education into teaching lingvodidactics are described in the article.

The emphasis is placed on the role of up-to-date information technologies (satellite communication, computer telecommunication, national and cable television, multimedia, educational systems etc.) during distance education.

The proposed methodology is based on the use of different platforms (Google Class, Google Meet, Zoom, Office 365, e-register) and services for students' teaching. All pedagogical and information technologies as the means of forming professional competence of future teachers of Ukrainian language and literature are included into the methodical content of the subject.

The examples of methodical materials for educational platforms, different tests for self-control, final tests in methods of teaching Ukrainian language and literature are given in this article too.

Key words: distance teaching, distance teaching technologies, methodical system of distance teaching technologies usage, information competence, methodical competence, teacher training.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378:027.7

DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-3-134-145

Клик Б. О.

аспірант кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового інституту лінгвістики та психології ПЗВО "Київський міжнародний університет"

Регейло І. Ю.

доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового інституту лінгвістики та психології ПЗВО "Київський міжнародний університет"

СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ТУРИЗМУ В ІТАЛІЇ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті на основі італійських та інших зарубіжних інформаційних джерел розглянуто процес становлення і розвитку вищої освіти Італії, зокрема у сфері туризму в історичному контексті. У ході проведення дослідження визначено сім основних періодів становлення вищої освіти в Італії, що зумовлені політичними, економічними, соціальними, культурними процесами. Визначено й охарактеризовано хронологічні межі та надано аналіз особливостей історичної та освітньої спрямованості кожного із семи періодів, а також обґрунтовано доцільність зазначеного хронологічного поділу. З'ясовано кількісні та якісні характеристики ЗВО Італії відповідно до кожного із семи періодів становлення вищої освіти цієї країни та розкрито умови їх створення та функціонування.

Наведено статистичні відомості про університети в розрізі усіх двадцяти областей Італії та вмотивовано кількісне переважання ЗВО в певних її частинах. Проаналізовано успішність освітньої діяльності італійських університетів відповідно до світового рейтингу QS World University Ranking, згідно з яким італійські університети містяться майже в усіх його частинах, а також виокремлюються університети, в яких провадиться підготовка фахівців за спеціальністю туризм. На основі проведеного аналізу виявлено ключові чинники, які впливали на становлення та розвиток вищої освіти Італії, з-поміж яких ранній рівень високого культурного, економічного та державного розвитку, створення спеціалізованих закладів вищої освіти для підготовки фахівців відповідного напрямку діяльності, вигідне географічне положення, проведення результативних реформаційних заходів у сфері вищої освіти, входження до Болонського процесу і до єдиного Європейського освітнього простору (European Higher Education Area) та запровадження європейських стандартів вищої освіти. Ключові слова: система вищої освіти Італії, спеціальність "Туризм", підготовка фахівців вищої освіти, університети, період, реформа.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації професійна підготовка майбутніх фахівців будь-якої галузі є запорукою інноваційного розвитку держави та суспільства. Однією з найвагоміших для національної економіки Італії була галузь туризму, що підтверджується її п'ятою позицією серед усіх країн світу за відвідуваністю (62 млн туристів станом на 2018 рік) [1]. Проте з початком у 2019 році світової пандемії COVID-19 відбулося різке погіршення ситуації у цій сфері [2]. Нині через світову пандемію галузь туризму зазнала чи не найбільших у XXI столітті втрат

з огляду на різке – 65 % зниження кількості міжнародних туристичних прибуттів (станом на червень 2020 року) [3]. Відтак імовірним припущенням є те, що зацікавленість абітурієнтів на вступ до ЗВО зі спеціальності "Туризм" може спадати і синхронно зменшуватиметься попит на здобуття такої вищої освіти. Водночас, урахувавши високі досягнення в розвитку галузі туризму до початку світової пандемії COVID-19, виникла потреба здійснити ретроспективний огляд розбудови вищої освіти сфери туризму в університетах Італії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У ході проведення дослідження щодо історії становлення та розвитку вищої освіти Італії у сфері туризму з'ясовано, що питання історичних особливостей вищої освіти Італії представлені в роботах Luca Bisighini [12], Moris Triventi, Paolo Trivellato [13], Jennifer L. Nehrt [14], Emiliano Grimaldi, Roberto Seprieri [16], Howard R. Marraro [17], Ruichang Ding [29]); проблему інтеграційних процесів в італійській й освіті розкрито Andrea Canevaro, Lucia de Anna [22]).

З-поміж українських вчених зазначену проблему досліджували О. В. Поддубей, Є. В. Нелін, С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук тощо.

Водночас наведені напрями засвідчують про недостатнє висвітлення історичного контексту становлення та розвитку вищої освіти у сфері туризму Італії, що підтверджує її актуальність та врахування кращих практик у вітчизняному освітньому просторі.

Мета статті. Висвітлити становлення та розвиток вищої освіти в Італії загалом і у сфері туризму зокрема.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі головні **завдання**:

- визначити основні періоди становлення вищої освіти в Італії;
- охарактеризувати хронологічні межі та особливості кожного з періодів розвитку вищої освіти в Італії;
- розкрити статистичні відомості про університети в розрізі областей Італії;
- проаналізувати успішність італійських університетів, у яких провадиться підготовка фахівців за спеціальністю "Туризм", відповідно до світового рейтингу ЗВО;
- виявити ключові чинники, які впливали на становлення та розвиток вищої освіти Італії.

Виклад основного матеріалу. Італія справедливо може вважатися "колицею європейської вищої освіти", оскільки саме в цій країні в 1088 році заснований перший в Європі заклад вищої освіти – Болонський університет (Alma mater studiorum – Università di Bologna) [4; 5]. Створення першого ЗВО в Італії мало революційне значення для освітньої системи не тільки цієї країни, а й для інших держав Європи, оскільки було започатковано якісно новий рівень вищої освіти та засновано нечуваний на той час тип закладу освіти.

Незважаючи на те, що загальний історичний шлях становлення та розвитку вищої освіти в Італії становить більше ніж тисячу років, варто виокремити сім періодів її функціонування (рис. 1) [6–18].

Для *першого* періоду розвитку вищої освіти Італії (1088–1861 рр.) нижня межа визначається відповідно до створення першого – Болонського університету, верхня – обґрунтовується об'єднанням у 1861 році більшості окремих областей в єдину державу Італію [6], що зумовлено нестабільним економічним становищем італійських земель, упровадженням республіканського ладу замість монархічного та розробленням головного закону держави – її конституції [7]. Цей період варто назвати "конститутивним", оскільки саме в 1088–1861 рр. закладено основи майбутнього просування та розвитку вищої освіти в Італії та Європи в цілому. У 1861 році налічувалося 26 університетів по всій території Італії, з-поміж яких Alma Mater Studiorum – University of Bologna (Болонський університет), Università degli Studi di Parma (Пармський університет), Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Університет Модени та Реджо-нель-Емілії), Sapienza University of Rome (Римський університет ла Сапієнца) тощо [8].

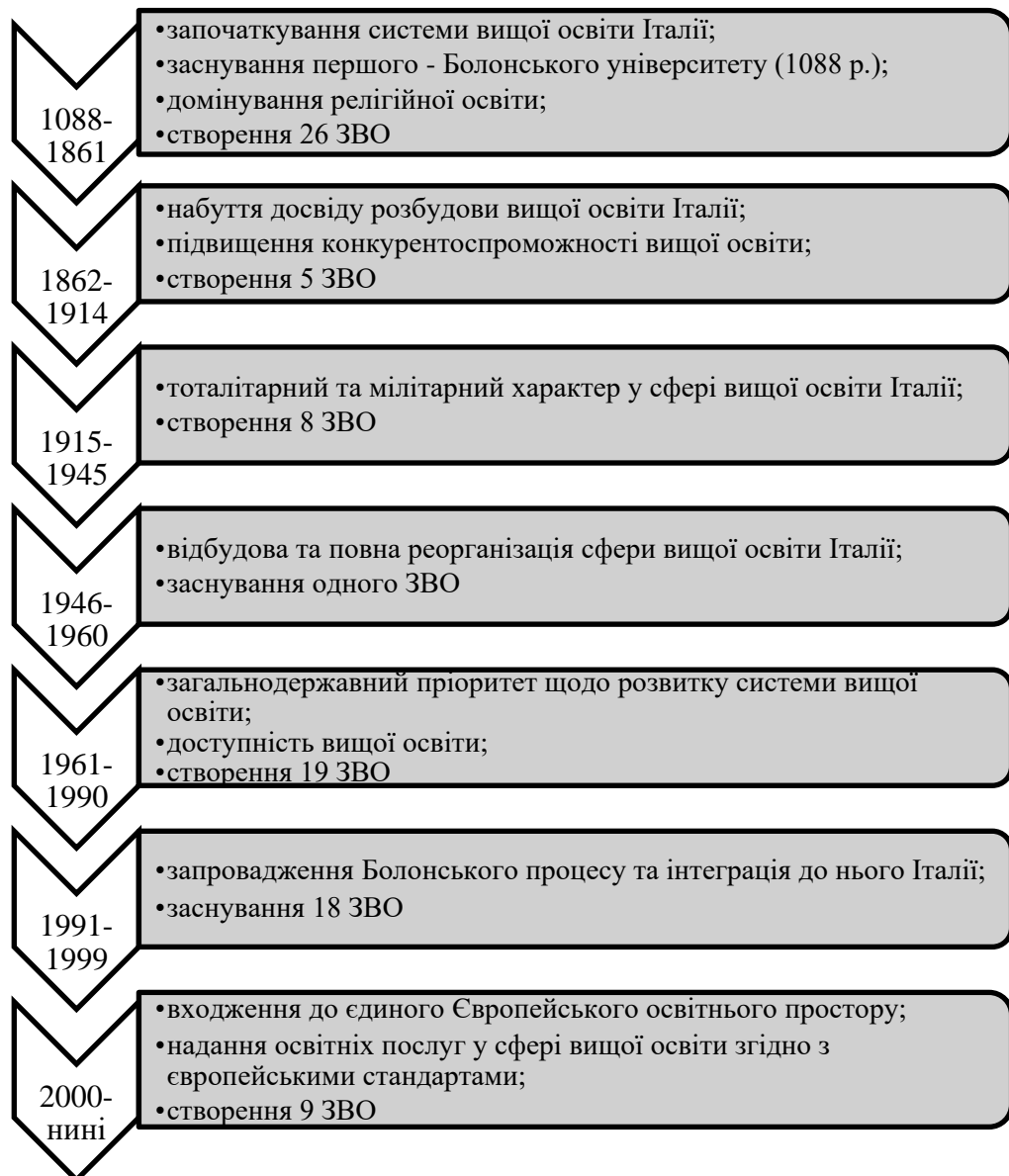


Рис. 1. Періодизація становлення та розвитку системи вищої освіти в Італії

Джерело: складено автором на основі: Issues Relevant to U.S. Foreign Diplomacy: Unification of Italian States [6]; Об'єднання Італії [7]; Oldest Universities in Italy by Foundation Year [8]; Kingdom of Italy (1861–1922) (Central Victory) [9]; MIUR [10]; History of Higher Education in Italy [11]; 2 – Formazione universitaria in Italia dal 1861 ad oggi, Appunti di Storia Economica [12]; Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century: Evidence from the Italian Longitudinal Household Survey [13]; The model of masculinity: Youth, gender, and education in Fascist Italy, 1922–1939 [14]; Education in Europe. Nineteenth-and Twentieth-century Education [15]; The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011 [16]; Indice delle università [18].

Характерними рисами цього періоду були, по-перше, надання не надто високої якості освітніх послуг, окрім здобуття вищої освіти в сфері релігієзнавства та релігії в цілому, що домінувало в період Середньовіччя; по-друге, створення університетів у приміщеннях храмів і церков чи на їхній території, що мало відповідний вплив для здобуття світської освіти [12]. Ураховуючи це, новостворений уряд у 1861 році на чолі з прем'єр-міністром Камілло Бенсо (Camillo Benso) за підтримки новообраного короля Італії Віктора Іммануїла II (Victor Emmanuel II) [9] та

міністерством освіти (Ministero della Pubblica Istruzione) [10] здійснюють низку заходів, направлених на розбудову системи підготовки майбутніх фахівців і відкриття та фінансування нових освітніх закладів. Зокрема, міністр освіти Італії Франческо де Санктіс (Francesco De Sanctis), який перебував на цьому посту у 1861–1862 роках, запропонував "створити спеціалізовані навчальні заклади для підготовки майбутніх фахівців, зокрема філологічну семінарію в Павії та вищу школу в Пізі" [11]. Крім того, у перспективі планувалося з появою нових закладів вищої освіти та наявністю вже існуючих здійснити їх реорганізацію шляхом поглинання тотожних або об'єднання спеціалізованих на певній галузі підготовки закладів.

Упродовж *другого* періоду розвитку вищої освіти Італії, що охоплює 1862–1914 роки, простежується розширення системи вищої освіти. Притаманною ознакою було зростання попиту серед населення в отриманні вищої освіти, професійної підготовки для здобуття кваліфікації та підвищення свого рівня конкурентоспроможності. Найбільшої популярності набирають спеціальності з права, медицини, зокрема хірургії тощо [12]. Розбудовується мережа університетів та відриваються 5 ЗВО: Politecnico di Milano (Міланський технічний університет), Università degli Studi di Trieste (Університет Трієсту), Università Commerciale Luigi Bocconi (Університет Луїджі Бокконі) тощо [8]. Збільшується чисельність здобувачів вищої освіти і лише в період 1862–1870 рр. загальна їх кількість становила понад 9 тис. осіб [12]. Особливо суттєве зростання бажаючих навчатися у ЗВО відбувалося напередодні Першої світової війни, головною причиною якого стало "небажання переважно чоловічої половини населення Італії брати участь у військових діях, попри військову зобов'язаність" [12]. Ураховуючи розширення освітніх галузей у вищій освіті Італії та збільшення кількості осіб з вищою освітою серед населення, другий етап розвитку та становлення вищої освіти Італії можна назвати "акумулятивний".

Третій період (1915–1945 рр.) – "тоталітарний", у межах якого вища освіта зазнала низки кардинальних змін. Зокрема, з приходом у 1922 році в Італії до влади фашистської партії (Partito Nazionale Fascista) над освітянами та викладачами запроваджено тотальний контроль з питань інформаційного наповнення вищої освіти, а також нав'язування пропагандистських та мілітаристських поглядів [14]. Характерною особливістю навчання в тодішніх ЗВО Італії стало запровадження обов'язкових дисциплін мілітарного характеру, зокрема, одні з фашистських пропагандистів De Vecchi and Bottai створили курси нових дисциплін: "Доктрина фашизму", "Расова біологія", "Расова політика", "Військова та колоніальна культура" тощо [14]. Оскільки у період Другої світової війни освітня сфера в Італії знаходилась у фактичній стагнації, це призвело до серйозної проблеми "від початкової до вищої освіти" у підготовці фахівців [15]. Саме тому уряд Італії в повоєнний час ініціює довготривале реформування всієї системи освіти, що базувалося на запозиченні досвіду з інших європейських країн, які досягли успіхів у цій царині, та залучення іноземного висококваліфікованого викладацького персоналу.

Тим не менше, у міжвоєнний період в Італії засновано 8 ЗВО, серед яких: Università per Stranieri di Siena (Університет для іноземців в Сієні), Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Університет Барі), Università per Stranieri di Perugia (Університет Перуджі для іноземців), Università degli Studi di Salerno (Університет Салерно) тощо [8].

Для повоєнного періоду розвитку вищої освіти Італії (1946–1960 рр.), який можна назвати періодом "відродження", притаманною рисою стає децентралізація, тобто надання більш ширшої автономії закладам вищої освіти [13]. Крім того, період 50–60-х рр. ХХ ст. в Італії ознаменувався "економічним дивом", з огляду на здійснену італійським урядом реструктуризацію промислового сектору країни та загалом модернізацію виробничих потужностей [16]. Саме завдяки "Плану Маршалла" (European Recovery Program or Marshall Plan) Італія змогла здійснити відбудову національної економіки, що також сприяло розвитку вищої освіти Італії, зокрема частково збільшило фінансування [16]. Утім через складну повоєнну ситуацію в країні загалом і в освіті зокрема, серйозних зрушень в її функціонуванні не відбулося. Такий факт пояснюється тим, що католицька церква здійснювала серйозний вплив на освіту в Італії, зокрема католицька церква контролювала більшу частину приват-

них навчальних закладів та активно інтегрувала релігійний зміст в освіту, також вибіркове державне фінансування приватних закладів освіти мало негативний відбиток на їхньому функціонуванні, а також застарілі консервативні погляди на освіту серед керівництва держави тощо. У цей період заснований лише один ЗВО – Università degli Studi di Verona (Веронський університет) [8].

Для *п'ятого* періоду "піднесення" (1961–1990 рр.) одним із ключових пріоритетів стало загальнодержавне орієнтування на сферу освіти, що дало змогу більш ширшим верствам населення Італії, з різним рівнем достатку та середньої освіти, здобувати вищу освіту [15]. Зокрема, у 60-ті роки ХХ ст. проведено реформи шкільної і вищої систем освіти, що матеріалізувалося у запровадженні обов'язкового здобуття середньої освіти, забезпеченні безкоштовної вищої освіти, наданні матеріальної допомоги незаможним сім'ям, створенні нових навчальних програм тощо [16]. У цей період було створено 19 ЗВО, серед яких: Università degli Studi di Bergamo (Університет Бергамо), Università degli Studi di Udine (Університет Удіне), Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" (Римський університет Тор Вергата), Università degli Studi del Molise (Університет Молізе), Università degli Studi di Brescia (Університет Брешиї) тощо [8].

Шостий період (1991–1999 рр.) – "інноваційний" – становлення вищої освіти в Італії, що ознаменувався запровадженням Болонського процесу (The Bologna process). З початком ХХІ століття це дало змогу вищій освіті Італії стати стабільно зростаючою та забезпечувати надання якісних порівняно з попередніми роками освітніх послуг. Зокрема, були сформовані єдині правила мобільності в наданні освітніх послуг, координування курсів за термінами навчання, сприяння участі університетів у житті суспільства та суспільства у житті університетів тощо [30]. У 1991–1999 роки в Італії засновано 18 ЗВО, серед яких Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli (Університет Кампанії Луїджі Ванвітеллі), Università degli Studi Internazionali di Roma (Римський університет міжнародних досліджень), Istituto Universitario di Studi Superiori (Інститут перспективних досліджень), Università degli Studi del Sannio di Benevento (Університет Манніо), Università degli Studi di Milano-Bicocca (Університет Мілана-Бікокка) тощо [8].

Сьомий "синергетичний" період розвитку вищої освіти Італії (з 2000 р. – і до нині), який зумовлений входженням Італії до єдиного Європейського освітнього простору (European Higher Education Area), дає змогу здобувачам вищої освіти отримувати освітні послуги згідно з європейськими стандартами [31]. Відмінною особливістю цього періоду стали запровадження трициклічності освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, магістр, докторська ступінь), єдиної кредитно-модульної системи, максимальна тотожність кваліфікацій у країнах цього простору тощо, що значно підвищило рівень мобільності серед студентів тощо [31].

У ХХІ столітті засновано 9 нових ЗВО, зокрема Università della Valle d'Aosta (Університет Валле-д'Аоста), Università Europea di Roma (Європейський університет Риму), Università per stranieri Dante Alighieri di Reggio Calabria (Університет для іноземців Данте Аліґ'єрі) тощо [8].

Нині в Італії налічується 86 закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців з багатьох напрямів діяльності, зокрема і туризму (табл. 1.) [8; 18].

Таблиця 1

Кількість закладів вищої освіти Італії (у розрізі областей)

№	Кількість університетів	Область Італії
1	2	3
1.	3	Abruzzo (Абруццо)
2.	1	Basilicata (Базиліката)
3.	4	Calabria (Калабрія)
4.	7	Campania (Кампанія)
5.	4	Emilia-Romagna (Емілія-Романья)

Продовження таблиці 1

1	2	3
6.	3	Friuli-Venezia Giulia (Фріулі-Венеція-Джулія)
7.	13	Lazio (Лаціо)
8.	1	Liguria (Лігурія)
9.	14	Lombardia (Ломбардія)
10.	4	Marche (Марке)
11.	1	Molise (Молізе)
12.	4	Piemonte (П'ємонт)
13.	5	Puglia (Апулія)
14.	2	Sardegna (Сардинія)
15.	4	Sicilia (Сицилія)
16.	7	Toscana (Тоскана)
17.	2	Trentino-Alto Adige (Трентіно-Альто-Адідже)
18.	2	Umbria (Умбрія)
19.	1	Valle d'Aosta (Валле-д'Аоста)
20.	4	Veneto (Венеція/Венето)
Усього ЗВО		86

Джерело: складено автором на основі: Oldest Universities in Italy by Foundation Year [8]; Indice delle università [18].

Для досить великої за своєю площею (302 тис. км² [21]) країни Європейського Союзу у 20 областях Італії налічується не надто велика кількість ЗВО – усього 86. Найбільше їх знаходяться в Лаціо (13) і Ломбардії (14), що пояснюється зручним географічним становищем та домінуванням цих двох областей в Італії, зокрема, у Лаціо розміщується столиця – Рим, статус якого заохочує здобувачів вищої освіти вступати до ЗВО саме цієї області. Щодо Ломбардії, то така велика кількість університетів зумовлена її розташуванням у північній частині Італії, де північні кордони країни фактично знаходяться в центрі Європи зі значною кількістю розвинених держав-сусідів.

Особливу увагу привертають показники успішності італійських університетів, зокрема, відповідно до світового рейтингу QS World University Rankings. Загалом італійські університети займають не надто високі місця як у світі, так і в Європі, зокрема, найвищу позицію станом на 2019 рік посідає Politecnico di Milano (Міланський технічний університет) – 156 (табл. 2) [23].

Таблиця 2

Заклади вищої освіти Італії відповідно до світового рейтингу QS World University Ranking (станом на 2019 рік)

Номер у світовому рейтингу	Назва ЗВО	Місто та область Італії
1	2	3
156	Politecnico di Milano	Мілан, Ломбардія
167	Sant'Anna – Scuola Universitaria Superiore Pisa	Піза, Тоскана
175	Scuola Normale Superiore	Піза, Тоскана
180	Alma Mater Studiorum – University of Bologna	Болонья, Емілія-Романья
217	Sapienza University of Rome	Рим, Лаціо

Продовження таблиці 2

1	2	3
249	Università di Padova	Падуя, Венеція (Венето)
325	University of Milan	Мілан, Ломбардія
387	Politecnico di Torino	Турин, П'ємонт
422	University of Pisa	Піза, Тоскана
426	University of Trento	Тренто, Трентіно-Альто-Адідже
472	University of Naples – Federico II	Неаполь, Кампанія
491	Università Cattolica del Sacro Cuore	Мілан, Ломбардія
501–510	University of Florence	Флоренція, Тоскана
511–520	University of Rome "Tor Vergata"	Рим, Лаціо
581–590	Università degli Studi di Pavia	Павія, Ломбардія
601–650	University of Milano-Bicocca	Мілан, Ломбардія
701–750	Università degli Studi di Ferrara	Феррара, Емілія-Романья
701–750	University of Genoa	Генуя, Лігурія
701–750	University of Siena	Сієна, Тоскана
701–750	University of Trieste	Трієст, Фріулі-Венеція-Джулія
751–800	Ca' Foscari University of Venice	Венеція, Венеція (Венето)
751–800	Università degli Studi di Perugia	Перуджа, Умбрія
801-1000	Catania University	Катанія, Сицилія
801–1000	University of Modena and Reggio Emilia	Модена, Емілія-Романья
801–1000	Università degli studi Roma Tre	Рим, Лаціо
801–1000	University of Palermo	Палермо, Сицилія
801–1000	University of Bari	Барі, Апулія
801–1000	Verona University	Верона, Венеція (Венето)

Джерело: складено автором на основі: QS World University Rankings [23].

Наведені у таблиці 2 дані свідчать, що в світовому рейтингу закладів вищої освіти університети Італії містяться майже в усіх його частинах. З наведених 28 ЗВО кількісну перевагу мають університети, що розташовані в таких областях Італії: Ломбардія – 5, Тоскана – 5, Лаціо – 3, Емілія-Романья – 3, Венеція (Венето) – 3, Сицилія – 2, П'ємонт – 1, Трентіно-Альто-Адідже – 1, Кампанія – 1, Лігурія – 1, Умбрія – 1, Фріулі-Венеція-Джулія – 1, Апулія – 1. Ураховуючи це, можна констатувати, що географічне розташування університетів Італії, які входять до світового рейтингу QS World University Ranking, впливає на підтвердження високого розвитку системи вищої освіти Італії, оскільки вища освіта цієї країни розвивається рівновіддалено від столичної та сусідніх з нею областей.

Крім того, майже половина з наведених ЗВО Італії знаходяться в другій половині світового рейтингу QS World University Ranking, зокрема найстаріший навчальний заклад Європи, Alma Mater Studiorum – University of Bologna (Болонський університет) посідає 180 позицію, другим та третім ЗВО Італії, які займають 167 та 175 місця відповідно, є два університети з міста Піза – Sant'Anna – Scuola Universitaria Superiore Pisa (Вища школа Святої Анни) і Scuola Normale Superiore (Вища нормальна школа). До п'ятірки найкращих також увійшов Sapienza University of Rome (Римський університет ла Сапієнца), який обіймає 217 місце.

Серед представлених ЗВО Італії лише в п'ятьох здійснюється підготовка майбутніх фахівців сфери туризму, а саме: Римському університеті Ла Сапієнца (SAPIENZA Università degli Studi di Roma "La Sapienza"), Римському університеті Тор Вергата (Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"), Університеті Генуї (Università degli studi di Genova), Університеті Перуджі (Università degli Studi di Perugia) та Катанійському університеті (Università degli Studi di Catania) [24–28].

Здійснений аналіз дає підстави для визначення ключових чинників, які впливали на становлення та розвиток вищої освіти Італії:

1. Ранній рівень високого культурного, економічного та державного розвитку, що зумовив Італії першою серед європейських країн започаткувати створення закладів вищої освіти.

2. Створення спеціалізованих закладів освіти для підготовки фахівців відповідного напрямку діяльності.

3. Вигідне географічне положення, перейняття досвіду з інших європейських країн та залучення іноземних висококваліфікованих фахівців до надання освітніх послуг.

4. Проведення цільових та результативних реформаційних заходів (надання ширшої автономії навчальним закладам, "загальноекономічне диво" Італії та часткове збільшення фінансування сфери освіти), що дало змогу швидко реанімувати вищу освіту Італії після Другої світової війни.

5. Вхідження до Болонського процесу, єдиного Європейського освітнього простору (European Higher Education Area) та запровадження європейських стандартів у сфері вищої освіти.

Таким чином, на основі проведеного ретроспективного аналізу з'ясовано, що становлення та розвиток вищої освіти в Італії здійснювався упродовж семи основних періодів: конститутивного (1088–1861 рр.), який характеризувався розбудовою системи вищої освіти Італії; акумулятивного (1862–1914 рр.), у процесі якого продовжувалося набуття досвіду щодо розгортання вищої освіти Італії; тоталітарного (1915–1945 рр.), який мав мілітарний характер і спрямованість та домінував у сфері освіти; відродження (1946–1960 рр.) – повної реорганізації сфери вищої освіти Італії (надання ширшої автономії навчальним закладам, "загальноекономічне диво" Італії та часткове збільшення фінансування сфери освіти; піднесення (1961–1990 рр.), що ґрунтувався на провадженні загальнодержавного пріоритету на сферу вищої освіти; інноваційного (1991–1999 рр.), упродовж якого запроваджено Болонський процес, інтеграцію до нього Італії; синергетичного (2000 р. і до нині) – входження вищої освіти Італії до єдиного Європейського освітнього простору, що передбачає надання освітніх послуг у сфері вищої освіти згідно з європейськими стандартами.

За результатами світового рейтингу QS World University Ranking (2019 р.) встановлено успішність італійських університетів, з-поміж яких найвищу позицію посідає Politecnico di Milano (Міланський технічний університет). Виявлено заклади вищої освіти Італії, що входять у світовий рейтинг і здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності "Туризм", а саме: Римський університет Ла Сapiєнца (SAPIENZA Università degli Studi di Roma "La Sapienza"), Римський університет Тор Вергата (Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Університет Генуї (Università degli studi di Genova), Університет Перуджі (Università degli Studi di Perugia) та Катанійський університет (Università degli Studi di Catania).

Ключовими чинниками, які впливали на становлення та розвиток вищої освіти Італії, є ранній рівень високого культурного, економічного та державного розвитку, створення спеціалізованих закладів вищої освіти для підготовки фахівців відповідного напрямку діяльності, вигідне географічне положення, проведення результативних реформаційних заходів у сфері вищої освіти, входження до Болонського процесу і до єдиного Європейського освітнього простору (European Higher Education Area) та запровадження європейських стандартів вищої освіти.

Література

1. UNWTO Highlights, 2019 Edition. URL: http://tourlib.net/wto/WTO_highlights_2019.pdf (дата звернення: 19.09.2020).

2. Impacts of COVID-19 on global tourism industry: A cross-regional comparison. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211973620301112> (дата звернення: 19.09.2020).

3. International tourism and Covid-19. URL: <https://www.unwto.org/international-tourism-and-covid-19> (дата звернення: 20.09.2020).

4. Quali sono le università più antiche? Storia dell'Università. URL: <https://www.atuttatesi.it/laurea/notizie-laurea/quali-le-universita-piu-antiche-storia-delluniversita/> (дата звернення: 21.09.2020).
5. Alma mater studiorum – Università di Bologna. URL: <https://www.unibo.it/it/homepage> (дата звернення: 27.09.2020).
6. Issues Relevant to U.S. Foreign Diplomacy: Unification of Italian States. URL: <https://history.state.gov/countries/issues/italian-unification> (дата звернення: 21.09.2020).
7. Об'єднання Італії. URL: https://pidru4niki.com/1370111840874/istoriya/obyednannya_italiyi (дата звернення: 21.09.2020).
8. Oldest Universities in Italy by Foundation Year. URL: <https://www.4icu.org/it/oldest/> (дата звернення: 21.09.2020).
9. Kingdom of Italy (1861–1922) (Central Victory). URL: [https://althistory.fandom.com/wiki/Kingdom_of_Italy_\(1861%E2%80%931922\)_\(Central_Victory\)](https://althistory.fandom.com/wiki/Kingdom_of_Italy_(1861%E2%80%931922)_(Central_Victory)) (дата звернення: 21.09.2020).
10. MIUR. URL: <http://video.unipegaso.it/Scienze/LegislazioneScolastica/Maci/DecretiAttuativi/Ipertesti/Miur.pdf> (дата звернення: 21.09.2020).
11. History of Higher Education in Italy. URL: <https://www.k12academics.com/Higher%20Education%20Worldwide/Higher%20Education%20in%20Italy/history-higher-education-italy> (дата звернення: 21.09.2020).
12. 2 - Formazione universitaria in Italia dal 1861 ad oggi, Appunti di Storia Economica. URL: <https://www.docsity.com/it/2-formazione-universitaria-in-italia-dal-1861-ad-oggi/473893/> (дата звернення: 22.09.2020).
13. Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century: EEvidence from the Italian Longitudinal Household Survey. URL: https://www.researchgate.net/publication/226813920_Participation_performance_and_inequality_in_Italian_higher_education_in_the_20th_century_EEvidence_from_the_Italian_Longitudinal_Household_Survey (дата звернення: 28.09.2020).
14. The model of masculinity: Youth, gender, and education in Fascist Italy, 1922-1939. URL: <https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=honors201019> (дата звернення: 28.09.2020).
15. Education in Europe. Nineteenth-and Twentieth-century Education. URL: <https://science.jrank.org/pages/9080/Education-in-Europe-Nineteenth-Twentieth-Century-Education.html> (дата звернення: 28.09.2020).
16. The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. URL: <https://www.iris.unina.it/retrieve/handle/11588/428316/63646/The%20transformation%20of%20the%20Education%20State%20in%20Italy%20Grimaldi%20Serpieri%202012%20IJSE.pdf> (дата звернення: 28.09.2020).
17. Post War Education in Italy. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131725109342197?journalCode=utef20> (дата звернення: 29.09.2020).
18. Indice delle università. URL: <https://www.cestor.it/atenei/indice.htm> (дата звернення: 29.09.2020).
19. University system. URL: <https://www.en.regione.lombardia.it/wps/portal/site/en-regione-lombardia/DettaglioRedazionale/work-and-education/education/university-system-ri> (дата звернення: 29.09.2020).
20. Lazio. URL: <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regional-innovation-monitor/base-profile/lazio> (дата звернення: 30.09.2020).
21. Living in the EU. URL: https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living_en (дата звернення: 30.09.2020).
22. The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067210000386> (дата звернення: 30.09.2020).
23. QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата звернення: 01.10.2020).
24. SAPIENZA Università degli Studi di Roma "La Sapienza". URL: <https://www.uniroma1.it/it/> (дата звернення: 01.10.2020).

25. Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". URL: <https://web.uniroma2.it/> (дата звернення: 01.10.2020).
26. Università degli studi di Genova. URL: <https://unige.it/it/> (дата звернення: 01.10.2020).
27. Università degli Studi di Perugia. URL: <https://www.unipg.it/> (дата звернення: 01.10.2020).
28. Università degli Studi di Catania. URL: <https://www.unict.it/> (дата звернення: 01.10.2020).
29. Education 1960-1990 OECD PERSPECTIVE. URL: https://www.academia.edu/34969565/Education_1960_1990_OECD_PERSPECTIVE (дата звернення: 02.10.2020).
30. Università, Miur: Processo di Bologna compie 20 anni. URL: <https://www.orizzontescuola.it/universita-miur-processo-di-bologna-compie-20-anni/> (дата звернення: 02.10.2020).
31. The European Higher Education Area (EHEA). URL: <https://www.study.eu/article/the-european-higher-education-area-ehea> (дата звернення: 02.10.2020).

References

1. UNWTO Highlights, 2019 Edition. URL: http://tourlib.net/wto/WTO_highlights_2019.pdf (Last accessed:19.09.2020) [in English].
2. Impacts of COVID-19 on global tourism industry: A cross-regional comparison. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211973620301112> (Last accessed:19.09.2020) [in English].
3. International tourism and Covid-19. URL: <https://www.unwto.org/international-tourism-and-covid-19> (Last accessed: 20.09.2020) [in English].
4. Quali sono le università più antiche? Storia dell'Università. URL: <https://www.atuttatesi.it/laurea/notizie-laurea/quali-le-universita-piu-antiche-storia-delluniversita/> (Last accessed: 21.09.2020) [in Italian].
5. Alma mater studiorum – Università di Bologna. URL: <https://www.unibo.it/it/homepage> (Last accessed: 27.09.2020) [in Italian].
6. Issues Relevant to U.S. Foreign Diplomacy: Unification of Italian States. URL: <https://history.state.gov/countries/issues/italian-unification> (Last accessed: 21.09.2020) [in English].
7. Ob'yednannya Italiyi. [Reunion of Italy] URL: https://pidru4niki.com/1370111840874/istoriya/obyednannya_italiyi (Last accessed: 21.09.2020) [in Ukrainian].
8. Oldest Universities in Italy by Foundation Year. URL: <https://www.4icu.org/it/oldest/> (Last accessed: 21.09.2020) [in English].
9. Kingdom of Italy (1861–1922) (Central Victory). URL: [https://althistory.fandom.com/wiki/Kingdom_of_Italy_\(1861%E2%80%931922\)_\(Central_Victory\)](https://althistory.fandom.com/wiki/Kingdom_of_Italy_(1861%E2%80%931922)_(Central_Victory)) (Last accessed: 21.09.2020) [in English].
10. MIUR. URL: <http://video.unipegaso.it/Scienze/LegislazioneScolastica/Maci/DecretiAttuativi/Ipertesti/Miur.pdf> (Last accessed: 21.09.2020) [in Italian].
11. History of Higher Education in Italy. URL: <https://www.k12academics.com/Higher%20Education%20Worldwide/Higher%20Education%20in%20Italy/history-higher-education-italy> (Last accessed: 21.09.2020) [in English].
12. 2 - Formazione universitaria in Italia dal 1861 ad oggi, Appunti di Storia Economica. URL: <https://www.docsity.com/it/2-formazione-universitaria-in-italia-dal-1861-ad-oggi/473893/> (Last accessed: 22.09.2020) [in Italian].
13. Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century : EEvidence from the Italian Longitudinal Household Survey. URL: https://www.researchgate.net/publication/226813920_Participation_performance_and_inequality_in_Italian_higher_education_in_the_20th_century_EEvidence_from_the_Italian_Longitudinal_Household_Survey (Last accessed: 28.09.2020) [in English].
14. The model of masculinity: Youth, gender, and education in Fascist Italy, 1922-1939. URL: <https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=honors201019> (Last accessed: 28.09.2020) [in English].

15. Education in Europe. Nineteenth-and Twentieth-century Education. URL: <https://science.jrank.org/pages/9080/Education-in-Europe-Nineteenth-Twentieth-Century-Education.html> (Last accessed: 28.09.2020) [in English].
16. The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. URL: <https://www.iris.unina.it/retrieve/handle/11588/428316/63646/The%20transformation%20of%20the%20Education%20State%20in%20Italy%20Grimaldi%20Serpieri%202012%20IJSE.pdf> (Last accessed: 28.09.2020) [in English].
17. Post War Education in Italy. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131725109342197?journalCode=utef20> (Last accessed: 29.09.2020) [in English].
18. Indice delle università. URL: <https://www.cestor.it/atenei/indice.htm> (Last accessed: 29.09.2020) [in Italian].
19. University system. URL: <https://www.en.regione.lombardia.it/wps/portal/site/en-regione-lombardia/DettaglioRedazionale/work-and-education/education/university-system-rl> (Last accessed: 29.09.2020) [in English].
20. Lazio. URL: <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regional-innovation-monitor/base-profile/lazio> (Last accessed: 30.09.2020) [in English].
21. Living in the EU. URL: https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living_en (Last accessed: 30.09.2020) [in English].
22. The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067210000386> (Last accessed: 30.09.2020) [in English].
23. QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (Last accessed: 01.10.2020) [in English].
24. SAPIENZA Università degli Studi di Roma "La Sapienza". URL: <https://www.uniroma1.it/it/> (Last accessed: 01.10.2020) [in Italian].
25. Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". URL: <https://web.uniroma2.it/> (Last accessed: 01.10.2020) [in Italian].
26. Università degli studi di Genova. URL: <https://unige.it/it/> (Last accessed: 01.10.2020) [in Italian].
27. Università degli Studi di Perugia. URL: <https://www.unipg.it/> (Last accessed: 01.10.2020) [in Italian].
28. Università degli Studi di Catania. URL: <https://www.unict.it/> (Last accessed: 01.10.2020) [in Italian].
29. Education 1960-1990 OECD PERSPECTIVE. URL: https://www.academia.edu/34969565/Education_1960_1990_OECD_PERSPECTIVE (Last accessed: 02.10.2020) [in English].
30. Università, Miur: Processo di Bologna compie 20 anni. URL: <https://www.orizzontescuola.it/universita-miur-processo-di-bologna-compie-20-anni/> (Last accessed: 02.10.2020) [in Italian].
31. The European Higher Education Area (EHEA). URL: <https://www.study.eu/article/the-european-higher-education-area-ehea> (Last accessed: 02.10.2020) [in English].

Klyk B.

Post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy of the Educational and Scientific Institute of Linguistics and Psychology of the Kyiv International University

Regeylo I.

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Educational and Scientific Institute of Linguistics and Psychology of the Kyiv International University

FORMATION OF HIGHER EDUCATION IN TOURISM IN ITALY: HISTORICAL CONTEXT

Based on Italian and other foreign information sources, the article examines the process of formation and development of higher education in Italy, in particular in the field of tourism in a historical context. In the course of the study, seven main periods of the formation of higher education in Italy were identified, due to political, economic, social, cultural processes. The chronological boundaries are determined and characterized, and the analysis of the features of the historical and educational orientation of each of the seven periods is given, and the expediency of the indicated chronological division is substantiated. The quantitative and qualitative characteristics of the HEI of Italy were clarified in accordance with each of the seven periods of the formation of higher education in this country and the conditions for their creation and functioning were revealed.

Provides statistical information about universities in the context of all twenty regions of Italy and motivated the quantitative predominance of HEI in certain parts of it. The success of the educational activities of Italian universities is analyzed according to the QS World University Ranking, according to which Italian universities are contained in almost all of its parts, and universities are distinguished in which specialists are trained in the specialty of tourism. Based on the analysis, the key factors that influenced the formation and development of higher education in Italy were identified, among all the early level of high cultural, economic and state development, the creation of specialized institutions of higher education for the training of specialists in the corresponding field of activity, an advantageous geographical position, and effective reformation measures in the field of higher education, entry into the Bologna process and the common European Higher Education Area and the introduction of European standards of higher education.

Key words: the Italian higher education system, specialty tourism, training of higher education specialists, universities, period, reform.

УДК 378(477.51)(09):[37.015.31:78]"18/19"
DOI 10.31654/2663-4902-2020-PP-3-146-154

Матвієнко С. І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**РОЛЬ НІЖИНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ
ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В УКРАЇНІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

У статті проаналізовано стан практики Ніжинської вищої школи щодо специфіки використання музики у виховній роботі із студентською молоддю. Зазначено, що великий вплив на даний процес визначали культурно-освітні традиції регіону – домашнє навчання музики, поєднання форм аматорської та професійної музичної освіти, збагачення духовного світу молоді засобами музичного мистецтва тощо. Із перших років заснування навчального закладу у ньому було створено особливу творчу атмосферу, яка сприяла розвитку здібностей студентів, пошуку засобів їхнього естетичного самовираження. Проаналізовано форми роботи зі студентами й зазначено, що в Ніжинській вищій школі студентська молодь упродовж десятиліть визначала власну активну позицію стосовно участі в формах позанавчальної діяльності (заняття театром, участь у богослужіннях, музичному просвітництві, етнографічних розвідках тощо). Вказано, що саме у цьому навчальному закладі яскраво простежується традиція проведення студентами музично-етнографічних розвідок, що визначально вплинуло їхню подальшу літературну або наукову діяльність. Автором статті підкреслюється роль Ніжинської вищої школи у підтримці потягу студентів до музично-просвітницької та педагогічної роботи серед населення міста, що особливо яскраво окреслилося на період початку ХХ століття, стало потужним фактором активізації суспільно-громадського життя в місті та губернії. Вказано, що завдяки підтримці керівництва навчального закладу, музичне мистецтво у Ніжинському вищій школі стало активним чинником особистісно-творчого розвитку студентів, формування їхньої громадянської свідомості. Зазначено, що за роки своєї діяльності Ніжинська вища школа завжди органічно вписувалася в європейський освітній простір. Спираючись на прогресивні та демократичні європейські моделі організації навчання і виховання, в практиці навчального закладу прослідковуються такі прогресивні тенденції, як виховання загальноосвіченої, музично обізнаної та творчої особистості; залучення вихованців до роботи в хорі, оркестрах, до участі в літературно-музичних виставах, урочистостях, музичному просвітництві.

Ключові слова: Ніжинська вища школа, Гімназія вищих наук князя О. Безбородька, музика, студенти, музична освіта, музичне виховання, Чернігівщина.

Постановка проблеми. У розбудові української освіти упродовж століть важливу роль відігравали різні чинники – освітня політика держави, вплив меценатства та благодійництва, діяльність земств, історичні зміни, особливості розвитку культури, різноманітні соціальні, економічні, ідейно-політичні та інші процеси. Не стала й винятком і така галузь української освіти, як музичне виховання, передумови розвитку якого визначаються від часів хрещення Русі й упродовж подальших століть даний процес набув системних характеристик, форм організації, визначився у специфіці діяльності навчальних закладів різних типів щодо організації музичної освіти та виховання дітей і молоді.

Зазначимо, що одними із найважливіших здобутків національного музичного виховання є ті освітні традиції, які упродовж століть визначилися у діяльності навчальних закладів. До таких закладів належить і Ніжинська гімназія вищих наук князя О. Безбородька (нині – Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), славетний ювілей якої, – 200-річчя від часу відкриття та початку діяльності.

Розкриттям ролі Ніжинської вищої школи у розвитку музичної освіти та виховання дітей і молоді в Україні обумовлено **актуальність даної статті**.

Мета статті – проаналізувати роль Ніжинської вищої школи у розвитку музичної освіти та виховання дітей і молоді в Україні в XIX – на початку XX ст.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наукових працях Л. Артемової, В. Борисенка, Л. Вовк, М. Євтуха, І. Іваньо, М. Левківського, Н. Калениченко, О. Любара, О. Михайличенка, О. Олексюк, С. Мельничука, Н. Ничкало, Н. Побірченко, С. Сірополка, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та інших вчених висвітлені окремі напрями діяльності навчальних закладів Чернігівщини у контексті становлення і розвитку освіти та педагогічної думки в Україні.

Вагомий внесок у вивчення історії музичної освіти на Чернігівщині зроблено сучасними дослідниками Т. Грищенко, І. Доброскок, О. Донченко, О. Кравчук, М. Маріо, С. Матвієнко, Н. Олійник, А. Омельченко, О. Овчарук, І. Петренко, М. Підгорбунським, Н. Рудічевою, О. Травкіною, Т. Тюльпою, Т. Сухенко, С. Чуйко та іншими вченими, дисертаційні роботи яких містять фактичний матеріал стосовно змісту музично-виховної роботи з учнями в різних закладах освіти краю, у тому числі – Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька.

Специфіка діяльності Ніжинської вищої школи в освітньому та культурницькому національному контексті тією чи іншою мірою розкрито у наукових працях Л. Дорохіної, І. Зайченка, І. Лисенко, Т. Ляшенко, С. Матвієнко, Д. Огієнко, Н. Олійник, О. Самойленко, Г. Самойленка та ін. Окремі періоди розвитку культури та освіти на Чернігівщині розглянуто у сучасних наукових дослідженнях та розвідках краєзнавчого спрямування (А. Адруга, Т. Демченко, О. Коваленка, Г. Локощенко, Л. Масол, В. Оніщенко, О. Самойленка, Г. Самойленка, Ю. Сіментова, О. Удода, М. Чуприни, О. Шевченка та інших дослідників).

Виклад основного матеріалу. На території Чернігівської губернії в перші десятиліття XIX ст. відкрилися три середні навчальні заклади – Новгород-Сіверська гімназія (1804 р.), Чернігівська гімназія (1805 р.) та Ніжинська гімназія вищих наук князя Безбородька (1820 р.). Згідно "Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам", виданому Міністерством народної освіти (1804 р.), гімназії передбачалося відкривати у кожному губернському місті. На цей період Чернігівській регіон виходить з досить великими традиціями в області культури та освіти, за підтримки широких верств інтелігенції, які у вихованні традиційно спирались на ідеї духовності та народності. Інтелігенція губернії, піклуючись про необхідність відкриття в краї навчальних закладів західноєвропейського зразка.

Саме гімназійним закладам Чернігівщини випала роль проводити лінію духовно-громадянського виховання молодого покоління краю, формувати той прошарок інтелігенції, який надзвичайно багато здійснив для звеличення культури не тільки Чернігівського краю, проте – й всієї тогочасної Російської імперії. Практика тогочасних гімназійних закладів Чернігівщини, у тому числі – і Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька, була орієнтована на високі традиції вищої педагогічної освіти Києво-Могилянської академії як джерела розвитку педагогічної думки та культури в Україні [9, с. 3].

Ніжинська гімназія вищих наук князя О. Безбородька (*а також навчальні заклади, реформовані від неї, про які згадується у дослідженні – розр. наша С. М.*) майже одразу після відкриття стала осередком культурно-мистецького та літературного життя губернії [11, с. 225].

Відомий вчений-культуролог Г. Самойленко зазначає, що особливістю відкритої у Ніжині гімназії було те оточення, яке вело до перехрестя двох видів культур: з одного боку – офіційного викладання, іншого – непомітного, на перший погляд, впливу щоденного життя Ніжина. Така периферійність сприяла розширенню світогляду гімназистів, їх обізнаності з культурою та традиціями народу [17, с. 16].

Із перших років діяльності Ніжинської гімназії вищих наук, поряд зі співом у хорі, грою у спектаклях, дієвим засобом збагачення змісту естетичного виховання стало вивчення гімназистами народної музики. Фактором розвитку даного напрямку музично-естетичної роботи з учнівською молоддю стало те, що у педагогічній думці початку XIX ст. переосмислювалися морально-духовні засади виховання.

Означені причини зумовили підвищення інтересу передової учительської інтелігенції до національної і регіональної культурної спадщини як дієвих засобів виховання учнівської молоді. М. Семчишин називає підвищення інтересу науковців до створення історико-етнографічних праць у даний період "рефлексом себевиявлення в народності" [18, с. 222]. У ці роки у великих містах (особливо в тих, у яких відкривалися університети), наукових і культурно-просвітницьких центрах з'явилися літературно-мистецькі об'єднання, клуби, гуртки аматорів, що здійснювали етнографічні розвідки.

У літературних спробах багатьох випускників ніжинської літературної школи – М. Гоголя, В. Забіли, О. Афанасьева-Чужбинського, В. Любич-Романовича, Є. Гребінки, братів Сементовських, М. Гербея, Л. Глібова, О. Кониського, Фр. Богушевича та ін. – великою мірою відчувається вплив романтизму, опора на народнописенні елементи. Подальша творча діяльність цих та інших випускників цього вишу надала світові безцінні літературні перлини й дозволяє говорити про те, наскільки великий вплив на їх творчо-особистісне зростання визначили роки, проведені в ніжинській *Alma mater*.

Ми знаємо про ведення учнем Ніжинської гімназії Миколою Гоголем "Книги всякої всячини, або Підручної енциклопедії", яку письменник заповнював після кожного відвідування народних свят на Магерках – ніжинському ремісничому районі. Так, на "одному з таких магерських весіль особливо сподобалися йому пісні "Гоп, мої гречаники", "Ой, на дворі метелиця" і залишилися вони з ним до зрілих літ" [14, с. 71].

Свідченням етнографічної діяльності М. Гоголя зі студентських років є також його рукописний збірник українських пісень, який було віднайдено в архіві Рум'янцевського музею в 60-ті роки ХХ ст. З листів Гоголя було відомо, що з молодих літ, починаючи із навчання в ніжинській Гімназії він зібрав більше ніж тисячу українських і російських народних пісень [12].

З середини ХІХ ст. етнографічні розвідки ліцеїстів та студентів ніжинського навчального закладу мали різне спрямування, проте з початком ХХ ст. колишнім студентом Ніжинського історико-філологічного інституту В. Даниловим було укладено кілька ґрунтовних праць, присвячених музичному фольклору Чернігівщини. Це такі праці, як: "Песни села Андреевки Нежинского уезда" (1904 р.), "Древнейшие малорусские плачи" (1904 р.), "Взаимовлияние украинских погребальных причитаний и бытовых песен" (1905 р.). Наукова-етнографічна значущість праць В. Данилова переконливо доводить, яка велика увага приділялася викладачами ніжинського навчального закладу елементам народної культури у становленні світогляду, наукових або творчих уподобань її вихованців.

Зазначимо, що в гімназійному та лицейному викладанні у ХІХ ст. найважливішою особливістю була наявність єдності чуттєвого та раціонального, що реалізувалося через зміст дисциплін. Як відомо, класичні гімназії мали гуманітарний профіль освіти. З початком їх діяльності вивчення мов історії та різних мистецтв складало єдину систему знань. Проте, на вимогу часу, з відкриттям гімназій йшлося скоріше про окремі спроби впровадження будь-яких музично-виховних форм, аніж про їх дієвість, про що свідчать звіти діяльності Чернігівської гімназії [19, с. 125].

Постійна наявність ряду предметів естетичного циклу в навчальних планах Ніжинській гімназії князя Безбородька дає змогу говорити про те, що в даному закладі склалася власна усвідомлено вироблена система естетичного виховання, в якій музика мала провідну роль. При цьому зазначимо, що майже всі вихованці тогочасних гімназій мали добру домашню освіту, в тому числі – й музичну, яка виявлялася в умінні грати на кількох інструментах, володінні основами вокалу, а також в умінні граційно виконувати рухи тогочасних танців.

Саме на основі якісної домашньої музичної освіти у позааудиторній роботі гімназійних закладів потужно й у надзвичайно короткі терміни визначилися ефективні форми музично-естетичної роботи. Вони створювалися за ініціативи учнів з метою більш повного вивчення вітчизняної культури, ліквідації прогалів у вихованні, в тому числі і духовному. Музика та спів у позааудиторних формах посідали провідне місце. Так, за часів навчання М. В. Гоголя у Ніжинській гімназії вищих наук князя Безбородька (1821–1828 рр.) існували хор, учнівський театр і струнний оркестр [17, с. 15].

У Ніжинській гімназії князя Безбородька в 1829 р. згадується, що із 17 до 18 годин через день учні "навчаються вільним мистецтвам – фехтуванню, музиці та танцям, хоча по малолітству в силу § 12 Уставу Гімназії не повинні". Фехтуванням учні займалися і в останніх трьох класах [5, арк. 7].

Одним із важливих завдань гімназійної освіти I половини XIX ст. було прилучення учнів гімназій до духовної музики засобами *церковного хорового співу*. "Залучення до хорової діяльності, ознайомлення з прекрасними зразками духовної музики мали великий вплив на формування морально-етичних якостей гімназистів, їх естетичних смаків", – зазначає Т. Грищенко [3, с. 47].

Про заняття церковним хоровим співом за роки навчання у Ніжинській гімназії залишили цікаві спогади її вихованці: М. Гоголь, Є. Гребінка, Н. Кукольник та інші колишні вихованці. На той час у стінах гімназії існувало два учнівські хорові колективи, які по відкритті гімназії займалися співом по "півчих нотах" [3, с. 67]. Забезпечення занять гімназистів нотною літературою у ті роки було вкрай недостатнім. Так, вихованці Ніжинської гімназії у 1820-х роках навчалися співу за наступною літературою: ірмологієм ненотним 1819 р. видання, а також книгою молебних співів 1802 р. випуску [20, с. 78]. Великі пожертви богослужбової літератури для забезпечення майбутньої гімназійної церкви було зроблено Почесним опікуном гімназії графом В. Мусіним-Пушкіним.

Адміністрація сприяла відкриттю при навчальному закладі самостійної церкви (так званої "домової церкви") і у 1822 р. при Ніжинській гімназії вищих наук було відкрито інститутську Свято-Олександрівську церкву, у якій усі гімназисти мали змогу долучитися до високого мистецтва церковного співу.

У дослідженні Т. Грищенко зазначається роль церковної музики як засобу формування духовного світу вихованців гімназій: "Християнське вчення глибоко проникало в усі сфери життя, і тому в гімназіях приділяли значну увагу викладанню Закону Божого. Ця тенденція зумовила зростання ролі церковної музики, тому в гімназіях на різних рівнях проводилися заняття в хорі. Залучення до хорової діяльності, ознайомлення з прекрасними зразками духовної музики мали великий вплив на формування морально-етичних якостей гімназистів, їх естетичних смаків" [3, с. 47].

Щодо вибору вчителя музики для церковного хору при гімназії, її директор І. Орлай зазначає: "Учитель музыки, которого я избрал для гимназии сей и представил высшему начальству на утверждение, весьма хороший знаток в обучении певческой (хору – С. М.); следовательно и в открывшейся в гимназии церкви могла бы образоваться хорошая для оной из воспитанников гимназии певчая" [20, с. 3].

Вивчення великого пласту архівних документів стосовно організації музичного виховання надає підстави говорити про те, що вже у перші роки функціонування Ніжинської гімназії вищих наук її вихованці визначали активну позицію щодо власної участі у церковному співі. Видатний поет Нестор Кукольник згадував, як любили гімназисти хор під керівництвом протоієрея Павла Волинського. Навіть коли під час храмового свята в Преображенській церкві учням гімназії було заборонено співати на хорах, то, як зазначає Кукольник, директор Гімназії І. Орлай "долго отказывался, но по убедительнейшей просьбе самих воспитанников наконец согласился" [20, с. 52].

Дирекція гімназії та її викладацький склад надзвичайно уважно ставилися до організації справи щодо естетичного виховання учнів, до підбору викладачів та регентів. У листі директора І. Орлая до почесного опікуна гімназії графа О. Кушельова-Безбородька наголошується на важливості керівництва учнями "істинного, на християнстві заснованому" [20, с. 3].

На думку відомого мистецтвознавця Ф. Ернста, у Ніжині, в маєтках місцевих поміщиків, міг працювати викладач музики місцевої гімназії Ф. Севрюгін [6, с. 3]. Він спочатку працював як вільнонайманий за кошти, зібрані від уроків і був переведений із Новгород-Сіверської гімназії. За сприяння директора І. Орлая, з урахуванням високої регентської кваліфікації Ф. Севрюгіна, останній почав отримувати 250 крб, а в 1824 р. – вже 400 крб, оскільки викладання хорової справи йшло доволі успішно [5].

За Уставом 1804 р. музика в тогочасних гімназіях не викладалася. Вона слугувала лише фоном для проведення урочистих щорічних актів, віншування високо-

поставлених духовних та державних осіб. Учні переважно співали урочисті кантати, духовні канти хором або тріо. Як було поширено в практиці гімназій, тексти до урочистих заходів писали самі учні або їх наставники [19, с. 125].

На урочистостях 8 квітня 1829 р. "вихованці благородного пансіону Кукольник та Халчинський читали власні твори для цього випадку. Потім пансіонери разом з іншими учнями проспівали I-у частину канта з музикою, а після виступу Кукольника та Халчинського – його II-у частину [5, арк. 7, 7 зв]. Зазначимо, що саме в перші роки розвитку гімназійної освіти на Чернігівщині відроджувалася методична практика Чернігівського колегіуму щодо залучення студентів старших курсів до виконання регентських обов'язків з гімназійним хоровим колективом.

В історичній записці законоучителя лицю князя Безбородька і настоятеля лицейної церкви О. Хойнацького зазначено, що серед студентів ніжинської гімназії впродовж багатолітньої хорової практики лишилася пам'ять про кваліфіковану орду аматорським хором студентами Новицьким та Синьковським, а також студентом, співаком-аматором Н. Людочевським, при керівництві хором якого "завжди виходило більш цілісно, виразно та тендітно" [20, с. 78]. Самостійний характер хорової роботи сприяв ранньому усвідомленню учнями гімназій особистісних педагогічних якостей; окрім того, музичні знання не "накопичувалися на майбутнє", а використовувалися у практичній роботі сьогодення.

Завдяки публічному характеру студентського виконавства розширювалися межі професійного музичного зростання учнівської молоді від сольного домашнього музикування (сімейних музичних вечорів) до колективних виконавських форм. Саме публічний характер діяльності гімназій суттєво вплинув на формування професійної музичної освіти в регіоні.

Зазначимо, що на відміну від ґрунтовної постановки музично-виховної справи у Ніжинській гімназії, у Чернігівській гімназії майже не використовувалися такі форми позанавчальної роботи з учнями, як гра в оркестрі, театр, інструментальне музикування. В історичному огляді діяльності цього навчального закладу за 100 років зазначалося, що "на жаль, нема зовсім даних чи був у ній оркестр у Чернігівській гімназії, яким був у ній хор, текстів кантат також не збереглося". Самі ж публічні заходи, на думку автора, брошури зазначалися неприродною театральністю [19, с. 127].

Зміст музично-естетичної роботи в гімназіях збагачувала діяльність аматорських театральних колективів. Будучи продовженням традиції постановки домашніх музичних вистав і діяльності маєткових театрів краю, учнівські колективи наслідували, перш за все, їх репертуар. Таким репертуаром були малоросійські п'єси і комедії ("Наталка-Полтавка" І. Котляревського, "Шельменко-денщик" Г. Квітки-Основ'яненка тощо), а також п'єси Д. Фонвізіна, І. Крилова, М. Гоголя [2, с. 135].

Детальний аналіз діяльності театрального учнівського гуртка Ніжинської гімназії здійснено Г. Самойленком [16; 17]. Дослідником визначено особливості учнівських театральних постановок, рівень супроводу до вистав, що виконувався учнівським симфонічним оркестром. На думку науковця, особливістю репертуару ніжинських гімназистів були постановки на античну тематику: "Едіп у Афінах", "Фингал", оскільки це зумовлювалося класичним характером гімназійної освіти. П'єси античних за зарубіжних авторів ставилися мовою оригіналу. Архівні дані свідчать, що цей напрям добору репертуару зберігався і в позааудиторній діяльності студентів Ніжинського історико-філологічного інституту (НІФІ) – навчального закладу, модифікованого від Гімназії вищих наук князя О. Безбородька [13, арк. 2–4].

Поряд із розвитком такої форми позааудиторної роботи, як етнографічні дослідження, тогочасна практика гімназійних закладів сприяла формуванню ефективної форми організації учнівського дозвілля, як *літературно-музичні вечори*. Хоча її основи було закладено у Ніжинській чоловічій класичній гімназії (заснована у 1840 р.), найбільшого розквіту ця форма набула у діяльності Ніжинського історико-філологічного інституту. У стінах вишу визначалися численні напрями та форми музично-виховної роботи з учнівською молоддю як міста Ніжин, так і усєї губернії. Серед них слід назвати музично-просвітницьку та благодійницьку діяльність, у тому числі – організацію безкоштовних вистав для "недостатніх учнів", концерти на користь поранених воїнів тощо [2, с. 135].

Директор НІФІ в 1878 р. зазначав, що вокально-літературні вечори у вузі "є неминучі сліди місцевих умов громадського життя м. Ніжина" [4]. Головним завданням проведення даної форми було "введення у життя студентів бажаної різноманітності задоволень, які могли б цілком діяти на розвиток у них естетичного почуття" [4, арк. 5].

До початку ХХ ст. на Чернігівщині важливого значення набула діяльність різноманітних культурно-освітніх, мистецьких та музичних товариств, таких як: аматорське літературно-мистецьке об'єднання "Товариство, кохаючих рідну мову", заснованого Л. Глібовим; Чернігівське музично-драматичне товариство, культурно-просвітницька організація "Просвіта" тощо.

У цей період особливо чітко окреслився взаємопроникаючий вплив культурного життя міста та гімназій. Дослідник музичної культури Чернігівщини О. П. Васюта вважає, що в цей період "ми маємо перший приклад в історії культурного розвитку регіону, коли саме музичне мистецтво розглядається як активний чинник формування громадянської свідомості і в цьому напрямі здійснюються конкретні дії" [1, с. 73].

Відомий на Чернігівщині музикант і педагог Ніжинської гімназії при Ніжинському історико-філологічному інституті Ф. Проценко згадує в мемуарах, що "вистави і концерти відвідували члени музичних товариств, їх родини, дрібні буржуа, *студенти гімназій*, (розрядка наша – С.М.). Гімназисти відвідували концерти за пільговими квитками" [15, с. 16].

Великої уваги гімназійним предметам естетичного циклу надавали професори Ніжинської вищої школи П. Заболотський, М. Лілеєв, В. Резанов, О. Музиченко. Автор підручника "Курс педагогіки" (1903 р.) М. Лілеєв так визначив естетичний напрямок гімназійної освіти: "Для школи необхідно вибрати прості форми мистецтва, зрозумілі для більшості учнів; необхідно мистецтва поставити у зв'язок між собою та іншими предметами" [7, с. 355]. Слід зазначити, що в річці тогочасної музичної педагогіки даний напрямок у музичному вихованні був одним з найдієвіших щодо формування особистості учня.

Аналіз роботи літературно-музичних вечорів, проведених у гімназіях Чернігівщини на початку ХХ ст. (1900–1916 рр.) та спільно зі студентами вищих навчальних закладів губернії (НІФІ) показує, що вечори були пріоритетними елементами навчально-виховного процесу та основними елементами системотворення в музично-естетичному вихованні [9; 11]. Їх зміст був тісно пов'язаний із загальними прогресивними тенденціями українського національно-культурного відродження даного періоду – розвитком українського театру, музики; українського хорового руху та активною концертною діяльністю на Чернігівщині українських композиторів та культурних діячів у перші десятиліття ХХ ст. (М. Лисенка, М. Заньковецької, трупи М. Садовського та ін.).

Висновки. Ніжинська вища школа – навчальний заклад із двохсотрічною історією, багатими освітніми та культурними традиціями, які продовжуються і нині. У практиці цього славетного навчального закладу знайшли продовження національні традиції вищої освіти з їх історично прогресивними тенденціями: застосування музики як засобу духовного розвитку учнів, сприяння виявленню їх соціальної активності, досягнення високого рівня самостійної музичної діяльності учнів гімназій; гуманістична спрямованість процесу, використання різноманітних форм музичної діяльності; культурно-просвітницький напрямок музичного виховання, збагачення навчального репертуару розмаїттям музичних жанрів (духовна, світська та народна музика), а також посиленням впливу музики комплексною взаємодією мистецтв.

Література

1. Васюта О. П. Музичне життя на Чернігівщині у XVIII–XIX ст.: історико-культурологічне дослідження / за ред. О. Б. Коваленка. Чернігів: РВК "Деснянська правда", 1997. 212 с.
2. Володченко Ж. М., Самаріна С. І. Музично-педагогічна думка в освітніх установах м. Ніжина (1900–1933 рр.). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. Ніжин: Вид-во НДУ, 2005. № 2. С. 130–137.

3. Грищенко Т. А. Становлення та розвиток музично-естетичного виховання в гімназіях України (XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Київ, 1998. 201 с. Бібл.: с. 156–191.
4. Дело конференции историко-филологического института кн. Безбородко в Нежине об устройстве вокально-литературных вечеров. *ВДАЧО*. (Відділ Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині). Ф. 1105. Оп. 1. Спр. 118. 1878–1879 г. 18 арк.
5. Дело о преподавании иностранных языков и успеваемости воспитанников в гимназии князя Безбородко. *Канцелярия Попечителя Харьковского учебного округа*. Ф. 2162. Оп. 1. Спр. 549. 1829 г. 26 арк.
6. Ернст Ф. Кріпацькі капели на Україні. *Музика: місячник музичної культури*. Київ: Муз. товариство ім. Леонтовича, 1924. Ч. 1–3. С. 33–38.
7. Лилеев М. И. Курс педагогики (конспект лекций) 1902/1903 акад. года. Киев: Тип. Фрица. 610 с.
8. Матвієнко С. І. Використання музики в позаурочній роботі з учнівською молоддю Чернігівщини (кінець XIX – початок XX ст.). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. 2008. Вип. 2. С. 152–156.
9. Матвієнко С. І. Музична освіта і виховання дітей та учнівської молоді на Чернігівщині (XVIII – XIX ст.): навч.-метод. посіб. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя. 33 с.
10. Матвієнко С. І. Музична освіта та виховання дітей і молоді на Чернігівщині (XVIII–XIX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. спец. 13.00.01; Харківський національний університет імені Григорія Сковороди. Харків, 2010. 22 с.
11. Матвієнко С. І. Розвиток музично-педагогічних ідей в освітніх закладах України (до XX ст.). *Вісник Київського міжнародного університету. Серія "Педагогічні науки"*. 2006. Вип. 8. С. 224–234.
12. Матвієнко Світлана. Залучення учнівської молоді Чернігівщини до музичної етнографії краю в XIX столітті. *Наш український дім*. 2016. Вип. 2. С. 54–59.
13. Нежинская земская управа. Переписка со служащими по народному образованию. *ВДАЧО*. (Відділ Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині). Ф. 342. Оп. 1. Спр. 1615, 1909 г. 205 арк. 271/
14. Пляшко Л. А. Город, писатель, время (нежинский период жизни Н. В. Гоголя). Киев: Наукова думка, 1985. 106 с.
15. Программы литературно-музыкальных вечеров, собранных Ф. Д. Проценко. *Институт рукопису (ІРНБУВ м. Київ) Центральної наукової бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України (ЦНБ НАН України м. Київ)*. Ф. 132 (Архив Ф. Д. Проценко). Оп. 4. Спр. 1. 1902–1903 гг. 9 арк.
16. Самойленко Г. В. Випускники Ніжинської вищої школи – відомі діячі культури. *Література та культура Полісся. Серія "Філологічні науки"*. 2019. № 98. С. 263–278.
17. Самойленко Г. В. М. Гоголь і Ніжинська вища школа. *Література та культура Полісся. Серія "Філологічні науки"*. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 1999. Вип. 12. С. 15–21.
18. Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного процесу. 2-ге вид., фототипне. Київ: МП "Фенікс", 1993. 550 с.
19. Столетие Черниговской гимназии 1805–1905. Краткая историч. записка, составленная М. Т. Тутоллиным. Чернигов: тип. губ. правл., 1906. 515 с.
20. Хайнацкий А. Ф. Институтская Свято-Александровская церковь в Нежине: историко-статистический очерк. Черниговская губернская типография, 1877. 124 с. (15 с. доп.).

References

1. Vasiuta, O. P. (1997). *Muzychne zhyttia na Chernihivshchyni u XVIII–XIX st.: istoriko-kulturolohichne doslidzhennia* [Musical life in Chernihiv region in the XVIII–XIX centuries: historical and cultural research]. O. B. Kovalenka (Eds.). Chernihiv: RVK "Desnianska pravda" [in Ukrainian].
2. Volodchenko, Zh. M. & Samarina, S. I. (2005). *Muzychno-pedahohichna dumka v osvithnikh ustanovakh m. Nizhyna (1900–1933 rr.)* [Musical and pedagogical thought in educational institutions of Nizhyn (1900–1933)]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu im. M. Hoholia – Scientific notes of Nizhyn State University named after M. Gogol*. 2. 130–137 [in Ukrainian].
3. Hryshchenko T. A. (1998). *Stanovlennia ta rozvytok muzychno-estetychnoho vykhovannia v himnaziakh Ukrainy (XIX – pochatok XX st.)* [Formation and development of

musical and aesthetic education in gymnasiums of Ukraine (XIX – early XX centuries)]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

4. Delo konferentsyy ystoryko-fylohohycheskoho ynstytuta kn. Bezborodko v Nezhyne ob ustroistve vokalno-lyteraturnykh vecherov. (1878–1879). [The case of teaching foreign languages and academic performance of students in high school Prince Bezborodko]. *Viddil Derzhavnoho arkhivu Chernihivskoi oblasti v m. Nizhyni – Department of the State Archives of the Chernihiv region in Nizhyn*. F. 1105. Op. 1. Spr. 118. 18 ark. [in Russian].

5. Delo o prepodavanny ynostrannykh yazykov y uspevaemosty vospytannykh v hymnazyi kniazia Bezborodko. (1829). [The case of teaching foreign languages and academic performance of pupils at the Prince Bezborodko gymnasium]. *Kantseliaria Popechytelia Kharkovskoho uchebnoho okruha – Office of the Trustee of the Kharkiv educational district*. F. 2162. Op.1, Spr. 549. 26 ark. [in Russian].

6. Ernst, F. (1924). Kripatski kapely na Ukraini. [Serf chapels in Ukraine]. *Muzyka: misiachnyk muzychnoi kultury – Music: a month of musical culture*. Kyiv: Muz. tovarystvo im. Leontovycha. Ch. 1–3. 33–38 [in Ukrainian].

7. Lyleev, M. Y. (1902/1903). Kurs pedahohyky (konspekt lektsyi). [Course of pedagogy (lecture notes)]. Kyev: Typ. Frytsa [in Russian].

8. Matvienko, S. I. (2008). Vykorystannia muzyky v pozaurochnii roboti z uchnivskoiu moloddu Chernihivshchyny (kinets XVIII – pochatok XX st.). Using music in extracurricular activities with pupils of chernigiv region (the end of the XIX century – the beginning of the XX century). *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho un-tu imeni Mykoly Hoholia – Scientific notes of Nizhyn State University named after M. Gogol*. 2. 152–156 [in Ukrainian].

9. Matvienko, S. I. (2009). *Muzychna osvita i vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi na Chernihivshchyni (XVIII – XIX st.)* [Musical education and upbringing of children and students in Chernihiv region (XVIII – XIX st.)]. Nizhyn: Vyd-vo NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

10. Matvienko, S. I. (2010). Muzychna osvita ta vykhovannia ditei i molodi na Chernihivshchyni (XVIII – XIX st.) [Musical education and upbringing of children and youth in Chernihiv region (XVIII – XIX centuries.)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody – Hryhoriy Skovoroda Kharkiv National University. Kharkiv [in Ukrainian].

11. Matvienko, S. I. (2006). Rozvytok muzychno-pedahohichnykh idei v osvitykh zakladakh Ukrainy (do XX st.). [Development of musical and pedagogical ideas in educational institutions of Ukraine (before the XX st.)]. *Visnyk Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu – Bulletin of Kyiv International University*. 8. 224–234 [in Ukrainian].

12. Matvienko, Svitlana. (2016). Zaluchennia uchnivskoi molodi Chernihivshchyny do muzychnoi etnografii kraiu v XIX stolitti. [Attracting students of Chernihiv region to the musical ethnography of the region in the XIX century]. *Nash ukrainskyi dim – Our Ukrainian home*. 2. 54–59 [in Ukrainian].

13. Nezhynskaia zemskaia uprava. Perepyska so sluzhashchymy po narodnomu obrazovaniyu. (1909). [Nezhinsky district Council. Correspondence with employees of public education]. *Viddil Derzhavnoho arkhivu Chernihivskoi oblasti v m. Nizhyni – Department of the State Archives of Chernihiv region in Nizhyn*. F. 342. Op. 1. Spr. 1615. 205 ark. [in Russian].

14. Pliashko, L. A. (1985). *Horod, pysatel, vremena (nezhynskiy period zhyznyi N. V. Hoholia)* [City, writer, time (Nezhinsky period of Gogol's Life)]. Kyev: Naukova dumka [in Ukrainian].

15. Prohammy lyteraturno-muzykalnykh vecherov, sobrannykh F. D. Protsenko. (1902–1903). Programs of literary and musical evenings collected by F. D. Protsenko. *Instytut rukopysu (IRNB UV m. Kyiv) Tsentralnoi naukovoï biblioteky im. V. Vernadskoho NAN Ukrainy (TsNB NAN Ukrainy m. Kyiv)*. F. 132 (Arkhyv F. D. Protsenko), Op. 4. Spr. 1. 9 ark. [in Russian].

16. Samoilenko, H. V. (2019). Vypuskniky Nizhynskoi vyshchoi shkoly – vidomi diachi kultury. Graduates of Nizhyn Higher School – famous cultural figures. *Literatura ta kultura Polissia – Literature and culture of Polissya*. 98. 263–278 [in Ukrainian].

17. Samoilenko, H. V. (1999). M. Hohl i Nizhynska vyshcha shkola. Literatura ta kultura Polissia. *Gogol and Nezhynska Higher School Seriya "Filohichni nauky"*. 12. 15–21 [in Ukrainian].

18. Semchyshyn, M. (1993). Tysiacha rokiv ukrainskoi kultury. Istorychnyi ohliad kulturnoho protsesu [A thousand years of Ukrainian culture. Historical overview of the cultural process] (2d ed.). Kyiv: Phoenix [in Ukrainian].

19. Stoletye Chernyovskoi hymnazyy 1805–1905. (1906). Kratkaia ystorych. zapyska, sostavlennaia M. T. Tutollynym [Centenary of Chernihiv gymnasium 1805–1905. Brief history note, compiled by M. T. Tutollines] Chernyov: typ. hub. pravl. [in Russian].

20. Khainatskyi, A. F. (1877). *Ynstitutskaia Sviato-Aleksandrovskaia tserkov v Nezhyne* [St. Alexander's Institute Church in Nizhyn]. Chernyovskaia huberskaia typhrafyia. 124. (15 s. dop.). [in Russian].

Matvienko S.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Department of Preschool Education at Nizhyn State Gogol University

THE ROLE OF NIZHYN HIGHER SCHOOL IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION AND UPBRINGING CHILDREN AND YOUTH IN UKRAINE OF THE XIX – EARLY XX CENTURY

The article analyzes the state of practice in Nizhyn Higher School on the specifics of the use of music in educational work with pupils and students. It is noted that the great influence on this process was determined by the cultural and educational traditions of the region – home music education, the combination of forms of amateur and professional music education, enrichment of the inner world of young people through music. From the first years when the educational institution was established, a special atmosphere was created in it, which contributed to the development of students' abilities and the search for means of their aesthetic self-expression. The ways of work with students are analyzed and it is noted that in Nizhyn Higher School student youth for decades determined their own active position on participation in forms of extracurricular activities (theater, participation in worship, music education, ethnographic intelligence, etc.). It is pointed out that it is in this educational institution the tradition of conducting musical and ethnographic research by students is clearly traced, which decisively influenced their further literary or scientific activity. The author of the article emphasizes the role of Nizhyn Higher School in supporting the desire of students for music, educational and pedagogical work among the population of the city, which was especially evident in the early twentieth century. It became a powerful factor in revitalizing public life in the city and province. It is stated that due to the support of the management of the educational institution, music art in Nizhyn University has become an active factor in the personal and creative development of students, the formation of their civic consciousness. It is noted that during the years of its activity Nizhyn Higher School has always been an integral part of the European educational space. Based on the progressive and democratic European models of organization of education and upbringing, in the practice of the educational institution such progressive tendencies as upbringing of musically aware and creative personality are traced; involvement students in work of choir, orchestras, participation in literary and musical performances, celebrations, musical education.

Key words: Nizhyn higher school, Gymnasium of higher sciences of Prince O. Bezborodko, music, students, music education, music upbringing, Chernihiv region.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу "Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса (для пересилки збірника).

Орієнтовний обсяг статті – 10 – 16 сторінок формату А4.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПISУ СТАТТІ:

Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 15 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1,25 см, встановлена заборона висячих рядків. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko (-Kovalchuk).

2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

- 1) Стаття починається з індексу УДК у верхньому лівому куті.
- 2) Прізвище та ініціали автора – напівжирними літерами, вирівняно по правому краю (українською та англійською мовами).
- 3) Обов'язкове зазначення ORCID автора (профіль повинен бути заповнений та відкритий для перегляду громадськості).
- 4) Зазначення посади та організації, в якій працює автор.
- 5) Обов'язкове зазначення міста та країни автора (у дужках), а також e-mail (після закриття дужок).
- 6) Назва друкується великими літерами, півжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті (українською та англійською мовами).
- 7) Анотації (без слова "Анотація", абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) та ключові слова подаються:
– українською мовою (250–300 знаків).
- 8) Ключові слова (словосполучення "Ключові слова" напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив) (5–7) подаються українською та англійською мовами.
- 9) Основний текст статті (через рядок) відповідно до структурних елементів. У тексті мають бути посилання на всі джерела у списку літератури. Посилання в тексті позначаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки [7, с. 64].
Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійовані з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті або на наступній сторінці. Слово "Таблиця" та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром напівжирним курсивом назва таблиці.
Ілюстрації (рисунки, блок-схеми, графіки) повинні бути виконані в одному з графічних редакторів. Формули та буквені позначення величин набираються у редакторі MathType-Equation і подаються в тексті або окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. У тексті статті використовуються такі знаки: лапки – (" "), апостроф – ('), дефіс "-", який не відділяється пропусками, і тире "–" (Alt+0151). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.
Необхідно використовувати тільки ті джерела, на які зроблено посилання у тексті.
11. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться *обов'язково*:
– між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
– після географічних скорочень (м. Київ);

- між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
- у посиланнях на літературу [14, с. 60];
- всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
- між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)

12. Після основного тексту статті подається список літератури. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово "References" великими літерами пишеться вирівняно. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. Кожне джерело повинно бути оформлено відповідно до вимог "ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання" та згідно зі стандартом APA. http://akademperiodyka.org.ua/sites/default/files/References_settings_O.pdf

13. Необхідний розгорнутий РЕФЕРАТ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ, оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань. Реферат повинен мати:

- обсяг 1800 – 2000 знаків;
- інформативність (не містити загальних слів);
- оригінальність (не бути калькою української анотації);
- змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень);
- структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методологія, результати, наукова новизна, практична значущість).

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

За тексти англійською мовою редакція не несе відповідальності.

ДО СТАТТІ ДОДАЮТЬСЯ:

Довідка про автора на окремому аркуші: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Разом зі статтею до редакції подавати такі завірені документи:

- рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nizhyn.kaf.ped@gmail.com (у листі вказати прізвище автора). Вартість 1 стандартної сторінки – 40 грн., пересилка збірника Новою поштою за кошти автора.

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

Грошовий переказ сплачується *після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку.*

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**