

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС:

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ВИПУСК 9 (11-12)

**КИЇВ
2018**

Фахове видання

**з філософських, педагогічних наук затверджено наказом Міністерства освіти і науки України
(№326 від 04.04.2018 року)**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія KB № 22989-12889 ПР від 11 грудня 2017 року

Друкується за рішенням

Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(протокол № 4 від 27 грудня 2018 року)

Шеф – редактор:

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Головний редактор:

Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Співредактори:

Топузов О. М., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, (Україна, Київ)

Вашкевич В. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Савельєв В. Л., доктор історичних наук, професор (Україна, Київ)

Відповідальний редактор:

Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Редакційна колегія:

Андрушкевич Ф., доктор педагогічних наук, проф. (Польща, Ополе)

Андрюкайтене Р., доктор PhD соціальних наук (менеджмент) (Литва, Маріямполе)

Базалук О. О., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Бак М., доктор філософських наук (Польща, Ополе)

Бобрицька В. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Бондаренко В. Д., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Ван Цзин доктор наук, професор (Китай)

Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Воронкова В. Г., доктор філософських наук, професор (Україна, Запоріжжя)

Жалдак М. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна, Київ)

Калініна Л.М. доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Корець М. С., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Макаренко Л. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Свириденко Д.Б., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Сергієнко В. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Терепиций С. О., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Чжу Декуан доктор наук, професор (Китай)

Яшанов С. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Концепція збірника базується на багатоплановому науковому висвітленні проблем сучасної освіти і науки в умовах полікультурного глобалізаційного суспільства. Основні рубрики охоплюють всі освітні галузі (науки про освіту; філософія освіти; освітні вимірювання; дошкільна, початкова, середня, професійна, вища освіта, менеджмент освітньої діяльності тощо). Розрахований на фахівців гуманітарних наук.

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС : ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ / Голов. ред. О. П. Кивлюк. – Київ :

«Видавництво «Гілея», 2018. – Випуск 9 (11-12) : педагогічні науки. – 139 с.

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**EDUCATIONAL
DISCOURSE:
COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS**

PEDAGOGICAL SCIENCES

VOLUME 9 (11-12)

KYIV
2018

Scientific professional publication on pedagogy and philosophy
(order of the Ministry of Education and Science No. 326 dated April 4, 2018)

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Certificate of printed mass media's state registration:
Series KB № 22989-12889 IIP from December 11th, 2017

Printed by decision

Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(protocol № 4 from December 27th, 2018)

Honored Chief Editor:

Andrushchenko V. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. of NAPS Ukraine (Ukraine, Kyiv)

Chief Editor:

Kyvliuk O. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, (Ukraine, Kyiv)

Co-editor:

Topuzov O. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS Ukraine (Ukraine, Kyiv)

Vashkevych V. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, (Ukraine, Kyiv)

Saveliev V. L., Doctor of Historical Sciences, Professor, (Ukraine, Kyiv)

Responsible Editor:

Mordous I. O., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Editorial board:

Andrushkevych F., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, (Poland, Opole)

Andriukaitene R., Doctor of Social Sciences (Management) (Lithuania, Marijampole)

Bak M., Doctor of Philosophical Sciences (Poland, Opole)

Bazaluk O. O., Doctor of Philosophical, Professor (Ukraine, Kyiv)

Bobrytska V. I., Doctor of Pedagogical Sciences Professor, (Ukraine, Kyiv)

Bondarenko V. D., Doctor of Philosophical, Professor (Ukraine, Kyiv)

Wan Jing Doctor of Sciences, Professor (China)

Vernydub R. M., Doctor of Philosophical Sciences Professor, (Ukraine, Kyiv)

Voronkova V. G., Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Zaporizhzhia)

Zhaldak M. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acad. of NAPS Ukraine (Ukraine, Kyiv)

Kalinina L.M., Doctor of Pedagogical Sciences Professor, (Ukraine, Kyiv)

Korets M. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Makarenko L. L., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Svyrydenko D. B., Doctor of Philosophical Sciences, Docent (Ukraine, Kyiv)

Serhiienko V. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Terepyshchyi S. O., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Zhu Dequan Doctor of Sciences, Professor (China)

Yashanov S. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv).

The collections' concept is based on a multifaceted scientific coverage of the problems of modern education and science in terms of multicultural globalisational society. The main headings cover all educational areas (sciences about education; Philosophy of education; Educational measurements; Pre-school, primary, secondary, vocational, higher education, management of educational activities, etc.). It is designed for specialists in the humanities.

EDUCATIONAL DISCOURSE : COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS / Chief Editor O. P. Kyvliuk. – Kyiv : «Publishing house «Hileya», 2018. – Volume 9 (11-12) : pedagogical sciences. – 139 p.

ЗМІСТ

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Бобрицька В.І.	Ціннісні орієнтири та ідеали сучасної освіти України	7
Процька С.М.	Комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів: особливості впровадження	19
Коленко А.В.	Закони логіки мовлення як теоретико-методична основа формування сценічної мови як словесної дії	31

СУЧАСНА ШКОЛА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

Гавриленко Т.Л.	Новації в освітньому процесі початкової школи в Україні (1991-2001 рр.)	42
Чиж А., Цеховська М.	Auditory system aiding devices and school environment	57
Марцинів В.В.	Діагностика рівня розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв в процесі навчання з використанням електронного музичного інструментарію	68
Родінова Н.Л.	Просвітницька робота Бориса Грінченка	80

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Любчак Л.В.	Підготовка майбутніх вихователів до організації театралізованої діяльності дітей дошкільного віку	91
Поворознюк С.І.	Українська іграшка як етнокультурний засіб виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб	103
Присяжнюк Л.А., Грошовенко О.П.	Підготовка майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників	112
Волощенко Н.О., Мордоус І.О.	Інтегрований підхід до організації іншомовного середовища в умовах закладів дошкільної освіти	122

CONTENT

INNOVATIONS IN EDUCATION

<i>Bobrytska V.</i>	Ukrainian modern education: values-based reference points and ideas	7
<i>Prots'ka S.</i>	Computer-oriented methodology of professional and pedagogical competence formation of future teachers-philologists: implementation features	19
<i>Kolenko A.</i>	The speech logic laws as a theoretical and methodological basis for the formation of stage speech as a verbal impact	31

NOWADAY SCHOOL: HISTORY, MODERNITY, PROSPECTS

<i>Havrylenko T.</i>	The elementary school educational process innovations in Ukraine (1991-2001)	42
<i>Czyż A., Ciechowska M.</i>	Auditory system aiding devices and school environment	57
<i>Martsyniv V.</i>	Diagnostics of the development level of art school student's creative abilities in the learning process with electronic musical instruments using	68
<i>Rodinova N.</i>	Boris Grinchenko's enlightenment activity	80

PRE-SCHOOL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

<i>Lubchak L.</i>	Training of future nursery school teachers for the organization of the preschool age children theatrical activity	91
<i>Povoroznyuk S.</i>	Ukrainian toy as an ethno-cultural means of upbringing preschool children from the families of antiterrorist operation participants and internally displaced persons	103
<i>Prisyazhnyuk L., Groshovenko O.</i>	Preparing future educators for the implementation of tasks of the ecological and natural education of preschoolers in the context of updating higher education standards	112
<i>Voloshchenko N., Mordous I.</i>	An integrative approach to the organization of a foreign language environment in terms of pre-school education establishments	122

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

УДК 37.014(073)

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ТА ІДЕАЛИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ UKRAINIAN MODERN EDUCATION:

VALUES-BASED REFERENCE POINTS AND IDEAS

В. І. Бобрицька

Актуальність теми дослідження. Розбудова сучасної системи освіти в Україні відбувається з урахуванням ціннісних орієнтирів та ідеалів, які відбивають актуальні суспільні виклики, завдання нового етапу розвитку національного державотворення, запити громадян на якісну освіту.

Постановка проблеми. Ціннісні орієнтири та ідеали сучасної освіти України є визначальними чинниками консолідації зусиль наддержавних структур, держави, громадянської спільноти, педагогічних об'єднань і закладів освіти різного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку ціннісних вимірів освіти в її всезагальному вимірі були предметом наукового дослідження багатьох вітчизняних учених, серед яких – В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Ничкало, В. Савельєв, С. Сисоева та ін.

Постановка завдання. Визначення цінностей та ідеалів сучасної освіти України, на яких має будуватися державна освітня політика з тим, що реалізувати суспільне й державне призначення освіти.

Виклад основного матеріалу. На думку автора статті аксіологічними азимутами сучасної освіти України мають стати

Urgency of the research. The modernisation of a contemporary educational system in Ukraine is taking place with taking into account values-based reference points and ideals that reflect the actual social challenges, and the task arising at a new stage in the progression of our nation state building, and the demands of citizens for quality education.

Target setting. Values-based reference points and ideals of modern education of Ukraine are the decisive factors for consolidating the efforts of supranational structures, the state, the civil community, pedagogical associations and educational institutions of various levels.

Actual scientific researches and issues analysis.

The issue of the amplification of value factors measurement of education in its overall perspective has been the subject of the research of many local scholars, who are as follows: A. Andrushchenko, V. Bondar, N. Nychkalo, V. Saveliev S. Sysoieva and others.

The research objective. To specify the values and ideals of modern education in Ukraine viewed as the ones which the state educational policy should be built on to put the public and state education mission in action.

The statement of basic materials. From this article author's perspective, the below outlined values should become the "axiological azimuths"

гуманістичні (визнання того, хто вчиться, і того, хто навчає, носіями суб'єктивного досвіду, у контексті якого вони сприймають і здійснюють будь-які освітні та виховні впливи) й гностичні цінності (освіта покликана навчити молоде покоління оптимальних способів орієнтування в довкіллі, підготувати до застосування набутих знань у власній життєвій практиці в умовах стрімко змінюваного зовнішнього світу), цінності соціальних відносин (з метою згуртування спільноти, для якої характерними є втрата цінностей та ідеалів соціально справедливого суспільства, потрібно реалізувати соціально зорієнтовану модель освіти), цінності громадянського виховання (важливими є повага до життя й прав інших, відповідальність, свобода, толерантність, гуманізм, здоров'я людини, миролюбність та інші), цінності та ідеали в умовах відкритої освіти (віддзеркалює пошук нових форм, процесів перетворення традиційних замкнутих шкіл (з високим рівнем централізації в управлінні) у відкриті освітні заклади, поєднані різноманітними зв'язками з різними галузями людської діяльності і складовими навколишнього середовища), цінності сімейного виховання (утверджуються через призму педагогічної культури батьків, їх задоволення буттям, усвідомлення смислу спадкоємності поколінь, любові до людей як найвищої міри духовності), здоров'язбережувальні цінності (система ідеальних зразків, на основі яких відбувається формування довгострокових цілей, процесу мислення, визначення індивідуального стилю буття та способу життя індивіда, а у глобальному масштабі – “здоров'я довкілля” і “здоров'я планети”).

Висновки. Перспективи, що

of modern education in Ukraine, namely: humanistic values (the recognition of both that one who gains knowledge and that one who transmits knowledge to be the bearers of subjective experience, in the context of which they perceive and carry out any educational and instructional effects) and gnostic values (education is intended to teach the younger generation how to best orient in the environment, how to get ready for the use of acquired knowledge in their own life-related practices in a rapidly changing surrounding world), values of social relations (in order to consolidate a community which is now characterized by the loss of values and ideals of a socially just society, it is necessary to implement a socially oriented model of education), the values of civic education (it is respect for life and the rights of others, responsibility, freedom, tolerance, humanism, human health, peace of mind and others that are essentially important), values and ideals in an open education environment (reflects the search for new forms, transformation processes of traditional closed schools (with a high level of centralization in management) into open educational institutions, connected by various links with various branches of human activity and environmental components), the values of family upbringing (they are adopted through the prism of the pedagogical culture of parents, through their satisfaction with being, through the awareness of the meaning of continuity of generations, through the love to people as the highest degree of spirituality), health saving values (it is a set of perfect samples, used as a the basis for long-term goals setting, for the process of thinking, for choosing some personal lifestyle and the lifestyle of the individual, and on a global scale – for “environmental health” and “health of the planet”).

Conclusions. Prospects to have

відкриваються у зв'язку з розумінням того, що освіта у XXI столітті має набувати статусу глобальної стратегії розвитку цивілізації, забезпечують ще більші можливості для світу й України, зокрема, щодо розвитку цінностей та утвердження ідеалів освіти, консолідації зусиль суспільства і педагогічної спільноти в забезпеченні соціально-ціннісних і особистісно-ціннісних важелів реформування системи освіти України в національному й світовому масштабах.

Ключові слова: освіта, цінності, освітні ідеали, освітня політика України.

become apparent due to the realization of understanding of the fact that education in the twenty-first century is going to acquire the status of a global strategy of civilization, providing more opportunities to the world and Ukraine, in particular, with respect to the development of values and consolidation of the ideals of education, consolidation of the efforts of a society and educational community in ensuring social value-based and personal-value levers of reforming the educational system of Ukraine on a national and global scale basis.

Key words: education, values, educational ideals, educational policy of Ukraine.

Постановка проблеми. Стратегічним пріоритетом розвитку освіти в сучасній Україні є формування суспільства, яке постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство [1, с. 16]. Розбудова сучасної системи освіти в Україні відбувається з урахуванням актуальних суспільних викликів, нового етапу розвитку національного державотворення, складної динаміки перебігу духовно-культурних, соціальних, економічних процесів в українському суспільстві. Ці процеси супроводжуються пошуком ефективних механізмів планування та впровадження освітньої політики України з орієнтацією на фундаментальні глобальні цінності освіти як стратегічного ресурсу соціально-економічного і культурного розвитку країн світу, важливого важеля цивілізаційного розвитку [1; 11].

Базовим методологічним умовиводом для визначення ціннісних орієнтирів та ідеалів сучасної освіти України є обрана автором позиція щодо визначальної ролі консолідації зусиль наддержавних структур, держави, громадянської спільноти, педагогічних об'єднань і закладів освіти різного рівня в утвердженні соціально-ціннісних і особистісно-ціннісних чинників модернізації української освіти як потужного ресурсу її розвитку. З огляду на це, спрямування нашого дослідницького інтересу на здійснення аналізу цінностей та ідеалів вітчизняної освіти в контексті сучасних суспільних викликів є цілком обґрунтованим.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розвитку ціннісних вимірів освіти в її всезагальному вимірі були предметом наукового дослідження багатьох вітчизняних учених, серед яких – В. Андрущенко, В. Бондар, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Савельєв,

С. Сисоєва та інші. На ґрунті європейського досвіду, однак у органічному поєднанні з національними традиціями, проблеми інтеріоризації цінностей і утворених ними ціннісних орієнтацій молоді під час навчання висвітлювали А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, С. Максименко та інші. Автором цієї публікації було виконано низку досліджень, які дали змогу здійснити аксіологічний дискурс освітньої політики України [2], висвітлити ціннісну платформу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття [3; 4], схарактеризувати аксіологічні азимуты глобальної освітньої політики [11], розкрити цінності й ідеали української школи в контексті формування постіндустріального суспільства [12], що й створило теоретичне підґрунтя для здійснення цієї наукової розвідки.

Формулювання мети статті та її завдань. Метою статті є визначення цінностей та ідеалів сучасної освіти України, на яких має будуватися державна освітня політика з тим, що реалізувати глибинне призначення освіти як основи інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, засобу утвердження гармонійної форми розвитку суспільства, збереження майбутнього для держави й кожного її громадянина, об'єднаних спільними цінностями і культурою. Для реалізації мети дослідження, на нашу думку, слід зосередити увагу на розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати сутнісний зміст понять “цінність” та “ідеал” в проекціях розвитку національної освіти; 2) виокремити базові ціннісні орієнтири та ідеали сучасної освіти України.

Сутність понять “цінність” та “ідеал” в проекціях розвитку сучасної освіти України. Передумовою реалізації мети цього локального дослідження є визначення авторської позиції щодо розуміння сутності провідних понять – “цінність”, “ідеал”. На нашу думку, сутнісними характеристиками поняття “цінність” є: 1) те, що задовольняє інтереси і потреби особистості; 2) особлива індивідуальна реальність, суть якої полягає у її позитивній значущості; 3) “маркер” особливої значущості речей, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта; 4) те, що впливає на мотивацію і вибір способів поведінки людини [3, с. 158]. Оскільки терміном “ідеал” позначають довершеність, досконалий зразок, кінцеву мету прагнень, діяльності [10], вважаємо, що формування способів дій, зокрема й у сфері освіти, згідно з ідеалом є специфічною людською формою життєдіяльності, бо припускає спеціальне створення образу мети діяльності до її фактичного здійснення.

Не можемо оминати увагою того, що нинішні, часто суперечливі, тенденції та суспільні виклики (глобалізація, національне самовизначення і зростання ксенофобії, вияви тероризму; демократизація і утиски прав людини; технологічний процес і

екологічна небезпека тощо) актуалізують пошук нових ціннісних азимутів глобальної освітньої політики [12, с. 26], що беззаперечно має визначальний вплив на формування векторів розвитку сучасної освіти України.

У вітчизняній освіті відбуваються процеси, що чітко окреслюють нагальні та перспективні завдання, основні цілі освіти в умовах постіндустріального суспільства. Ці процеси супроводжуються глобалізацією, зміною технологій, тенденціями до перегляду “класичного гуманізму” з його ідеями антропоцентризму та віри у всепереможну силу знань. В означено контексті не втратили своєї актуальності відправні положення публікації ЮНЕСКО “Переосмислюючи освіту. Освіта як спільне благо?” (2015), а саме про те, що немає більшої перетворювальної сили за освіту, сили, здатної сприяти заохоченню прав людини і людської гідності, викоріненню бідності,

побудови кращого майбутнього для всіх, що базоване на рівності прав і соціальної справедливості, повазі до розмаїття культур, міжнародній солідарності і колективній відповідальності, які у сукупності є важливими аспектами об’єднавчого людського начала” [8, с. 6].

Зарубіжні вчені вказують на те, що аналіз змін в освіті є об’єктом прикладної етики. Саме через призму моральних та етичних вимірів М. Робертс у роботі “Стратегічний вибір для освітньої реформи” [14] аналізує наслідки освітніх змін, прагне сформулювати етичні висновки про роботу системи освіти в глобальному вимірі. На його думку, основою етичних суджень щодо ефективності освітньої системи є три напрями сучасної етичної теорії: консеквентуалізм, лібералізм, ком’юнітаризм. Зокрема, вчений вважає, що найвиразнішим підходом до формування етичних висновків про систему освіти є консеквентуалізм, який дає змогу формувати умовиводи про освіту на основі результатів її реалізації. При цьому, результати можуть оцінювати як споживачі освітніх послуг (позиція “суб’єктивного утилітаризму”) так і група експертів (позиція “об’єктивного утилітаризму”) [14].

Значущими для нас є напрацювання вітчизняних науковців, у яких окреслено сутність аксіологічного аспекту як предмета окремої галузі наукового дослідження феномену сучасної освіти. З цих позицій філософський ракурс означеної проблеми представлено у напрацюваннях В. Кременя, який основними цінностями сучасної епохи визначає: збереження природи; мирне співіснування людей, їх фізичне та психічне здоров’я; життя у злагоді з собою та іншими; повноту реалізації особистісного потенціалу; підтримку різноманітності культур [7]. Викладене дає підстави для визначення авторської позиції щодо обґрунтування базових ціннісних орієнтирів

та ідеалів сучасної освіти України.

Базові ціннісні орієнтири та ідеали сучасної освіти України. Передусім зазначимо, що позиціювання України як суверенної, демократичної, європейської країни зумовлює необхідність здійснення аксіологічного дискурсу вітчизняної освіти у двох аспектах: по-перше, з огляду на її міжнародний вимір, по-друге, у зв'язку з її зорієнтованістю на загальнонаціональні цінності, зокрема – осмислення освітньо-виховних цінностей та ідеалів сучасної української освіти. Стисло обґрунтуємо свою позицію.

Гуманістичні цінності. На сучасному етапі розвитку цивілізації освіта покликана не лише сформувати у молодого покоління теоретично обґрунтовані знання про наукову картину світу, але й навчити його оптимальних способів орієнтування в докiллі, підготувати до застосування набутих знань у власній життєвій практиці, зберегти життя на Землі і своє власне в умовах стрімко змінюваного зовнішнього світу. Це дасть змогу здійснити перехід від знання як пріоритетної цінності до набуття молодим поколінням ключових компетентностей, що створить передумови для нової системи політико-економічної діяльності, визначальною рисою якої буде духовно-творче і ненасильницьке суспільство [2, с. 153-154]. На наше переконання, провідною ідеєю гуманізації освіти є визнання того, хто вчиться, і того, хто навчає, носіями суб'єктивного досвіду, у контексті якого вони сприймають і здійснюють будь-які освітні та виховні впливи. Це найповніше втілення через цілі, зміст, форми, методи навчання окресленої у такий спосіб людської сутності. Це є основою є для надання переваги особистісному началу над навчально-процесуальним, що дає змогу розглядати учіння і виховання крізь призму людиноцентризму, а отже урахувати потреби особистості, її інтереси та прагнення. Тож, гуманістична орієнтація освіти виводить на перше місце набір універсальних етичних принципів, на яких має бути базований комплексний розгляд цілей і організація освіти для всіх [8, с. 37].

У визначеному контексті гуманізація виявляється у реалізації основної функції освіти, яка полягає у передачі новому поколінню норм діяльності у формі знань, умінь, навичок, а також цінностей, ідеалів, настанов, правил соціальної поведінки тощо. Тому гуманізація освіти аж ніяк не ставить під сумнів значення знань, умінь і навичок, але визначає їх роль як засобів, інструментів самореалізації особистості в освітньому процесі. У цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються індивідуальним досвідом кожного учасника освітнього процесу, особистісно прийнятими ними стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху

здобуття освіти впродовж життя, самореалізації в професії, самоактуалізації в соціумі.

Гностичні цінності. В усі часи існування освіти як інституції набуття знання вітчизняні і зарубіжні педагоги надавали виняткову увагу пошуку підходів до розв'язання проблеми ставлення учнів/студентів до навчання. Наявність інтересу до “учіння книжного”, бажання пізнати нове вважалося основою пізнання Істини як вічної цінності.

Сучасна освіта покликана готувати учнівську і студентську молодь до оперативного засвоєння нових знань, перманентного коригування раніш засвоєної інформації. Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку цивілізації освіта покликана не лише сформулювати у молодого покоління теоретично обґрунтовані знання про наукову картину світу, але й навчити його оптимальних способів орієнтування в довіллі, підготувати до застосування набутих знань у власній життєвій практиці, зберегти життя на Землі і своє власне в умовах стрімко змінюваного зовнішнього світу. Це дасть змогу здійснити перехід від знання як пріоритетної цінності до набуття молодим поколінням ключових компетентностей, що створить передумови для нової системи політико-економічної діяльності, визначальною рисою якої буде духовно-творче і ненасильницьке суспільство [2].

Цінності соціальних відносин. Суперечки навколо ідеї виховання в процесі навчання часто зводилися до пошуку відповіді на запитання: Що дає освіта для соціалізації молоді, підвищення самоцінності особистості в соціумі, прилучення вихованців до цінностей взаємоповаги, колективних відносин, взаємодопомоги, підтримки?

Сучасний світ характеризується зростанням соціального розшарування аж до поляризації. Зокрема, неухильно збільшується кількість молодих людей, поведінка яких визначається асоціальністю й антисоціальністю. Оскільки освіта перебуває в центрі суспільної уваги, на неї традиційно покладаються сподівання щодо реалізації основоположних принципів і цінностей соціальних відносин, консолідації нації і соціальної справедливості. На нашу думку, логічний ланцюжок міркувань щодо розв'язання вищезначеної освітньо-виховної дилеми може вибудовуватися таким чином: з метою згуртування спільноти, для якої характерними є втрата цінностей та ідеалів соціально справедливого суспільства, економічна і політична нестабільність, зумовлена несправедливим розподілом суспільних благ, соціально незахищеністю і соціальною дезадаптацією значної частини населення, зокрема молоді, потрібно реалізувати соціально зорієнтовану модель освіти [2].

Цінності громадянського виховання. Сучасні цивілізаційні процеси визначають нові орієнтири глобальної освітньої політики, контури якої

визначено, зокрема, Хартією Ради Європи про виховання демократичної громадянськості й освіти в галузі прав людини (11 травня 2010 р.). З огляду на це, особливо нагальними є питання виховання активного громадянина держави і світу, який усвідомлює особистісну відповідальність за свої рішення як такі, що можуть вплинути не лише на долю оточуючих, але й країни і людства загалом. Для такої особистості, на нашу думку, пріоритетними мають бути традиційні цінності: совість, гідність, взаємоповага, працелюбність тощо.

Вважаємо, що визначальними у характеристиці моральності громадянина мають бути такі риси, як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повага, справедливість, гідність, терпимість до людей, повага і любов до своїх батьків, роду [13, с. 86]. Але натепер особливої значущості набувають цінності громадянського суспільства, передусім такі: повага до життя й прав інших, відповідальність, свобода, толерантність, гуманізм, здоров'я людини, миролюбність та інші [4, с.7], що набуває виключної актуальності в умовах зовнішньої військової агресії, що чиниться на українську державу й громадян країни.

Переконані, що розвиток громадянського суспільства будується як взаємодія суб'єктів, а найважливішою складовою громадянської свідомості є моральність особистості як основа формування його національної самоідентифікації та патріотизму.

Цінності та ідеали в умовах відкритої моделі освіти. Глобалізація як реальність існування сучасного світу призвела до зміни цілей і змісту освіти, визначення ціннісної сутності освітнього процесу як відкритої системи. Зазначимо, що за сучасних умов успішно діють різні моделі відкритих шкіл у Великій Британії (громадська школа, відкриті університети), Сполучених Штатах ("школа без стін"), Німеччині ("місто як школа") тощо [9, с. 31].

Розроблення принципу "відкритості" в освіті відображає тенденцію століття, що віддзеркалює пошук нових її форм, процес перетворення традиційних замкнутих шкіл (з високим рівнем централізації в управлінні) у відкриті освітні заклади, поєднані різноманітними зв'язками з різними галузями людської діяльності і складовими навколишнього середовища. Освітній заклад як відкриту систему характеризують розширення соціальних контактів із сім'єю, взаємодія із закладами формальної і неформальної освіти, установами культури, соціальними інституціями, спрямування зусиль педагогів на інтеграцію з широким колом громадськості та співпрацю колективу закладу з різними громадськими і самоврядними організаціями тощо. Так, визначаючи важливість формування цінностей та ідеалів виховання в умовах відкритої моделі освіти усвідомлюємо соціально-

ціннісну роль різноманітних центрів, громадських організацій і об'єднань, масових рухів, масштабність яких буде зростати і набувати наднаціонального всезагального значення. При цьому освіта як провідна інституція набуття знань і соціалізації особистості має реалізувати свою роль у досягненні всеєдності поглядів, утвердженні пріоритетів громадянськості, гуманістичних ідеалів у єдиному соціокультурному просторі розвитку і становлення молодого людини як найвищої цінності суспільства.

Цінності сімейного виховання. Всі історичні етапи розвитку людства супроводжувалися переглядом функції сім'ї у формуванні в дітей затребуваних соціумом цінностей: працелюбства, відповідальності за старших і молодших, передачі народних звичаїв тощо. Набутий тисячоліттями досвід сімейного виховання є духовним надбанням людства, що активно діє до нашого часу у вигляді традицій, вірувань, уподобань, відображає неповторність духовного світу українського народу, формує національний менталітет особистості. З огляду не це, цілком логічним є те, що в наш час в структурі трансформаційних перетворень перебуває також і сім'я як найважливіший інститут соціалізації. В інформаційному обігу й побутовому вжитку з'явилися нові поняття, зокрема "соціальні сироти", що свідчить про кризові явища в сімейному устрої, нівелювання виховних ідеалів сім'ї. Переконані, що цінності сімейного виховання утверджуються через призму педагогічної культури батьків, їх задоволення буттям, усвідомлення смислу спадкоємності поколінь, любові до людей як найвищої міри духовності [2].

Здоров'язберезувальні цінності. Передусім зазначимо, що наукові оцінки глобальних цивілізаційних процесів початку нового тисячоліття більш ніж тривожні і примушують замислитися кожного, хто дбає не лише про своє життя і здоров'я, але й майбутнє нащадків. Людство перебуває у кризовій ситуації, потерпілим у якій є не тільки навколишнє середовище, але й сама людина, яка втратила свою природно-онтологічну орієнтацію і своєю діяльністю призвела до власного нездоров'я і нездоров'я довкілля [5, с. 234].

На жаль, протягом останніх десятиліть освіта багатьох країн світу, й України зокрема, орієнтувала молоде покоління на прийняття смислу існування людини, який не виводився з її природи, а виходив з ідеї про те, що людина має право й обов'язок вважати задоволення своїх інтересів вищою формою життя. Наслідком стали зміни у біологічній природі виду *Homo Sapiens*, зокрема, зниження функціональних резервів органів, систем організму загалом, порушення реактивності і резистентності, процесів саморегуляції і репродукції, як наслідок – зростання вразливості до збудників

численних хвороб, виникнення нових захворювань (“хвороб цивілізації”), народження ослабленого потомства тощо. У чому ж полягає вихід?

На нашу думку, свого роду осями координат, на основі яких слід розбудовувати освіту України, має стати така модель життєдіяльності людини, її ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших, в основі якої – здоров'язбережувальні цінності. Ці цінності мають потенціал щодо спрямування і корекції у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі поведінки людини. Для молодшої людини система здоров'язбережувальних цінностей набуває характеру ідеальних зразків, на основі яких відбувається формування довгострокових цілей, процесу мислення, визначення індивідуального стилю буття та способу життя індивіда, а у глобальному масштабі – “здоров'я довкілля” і “здоров'я планети” [6].

Висновки. Узагальнюючи викладене, слід вказати на об'єктивно обґрунтовані ціннісні орієнтири та ідеали, за якими варто оцінювати дотримання етичних засад у освіті будь-якої країни, й України, зокрема. На нашу думку, такими аксіологічними азимутами сучасної освіти України мають стати гуманістичні й гностичні цінності, цінності соціальних відносин, цінності громадянського виховання, цінності та ідеали в умовах відкритої освіти, цінності сімейного виховання, здоров'язбережувальні цінності. Так, перспективи, що відкриваються у зв'язку з розумінням того, що освіта у XXI столітті має набувати статусу глобальної стратегії розвитку цивілізації, забезпечують ще більші можливості для світу й України, зокрема, щодо розвитку цінностей освіти, консолідації зусиль суспільства і педагогічної спільноти в утвердженні соціально-ціннісних і особистісно-ціннісних чинників реформування системи освіти в національному й світовому масштабах. Перспективою подальших досліджень автора є осмислення аксіологічних аспектів ідеалу нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко, ВП., 2015. ‘Освіта як ключовий чинник сучасних цивілізаційних процесів’, *Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія]*, Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, С. 13-33.
2. Бобрицька, ВІ., 2015. ‘Аксіологічний дискурс освітньої політики в контексті сучасних суспільних викликів’, *Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія]*, Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, С. 143-168.
3. Бобрицька, ВІ., 2013. ‘Аксіологічний дискурс ідеї педагогічної освіти в контексті сучасних запитів об'єднаної Європи XXI століття’, *Освітня політика: філософія, методологія, практика: міжнар. наук.-практ. конф., 23 – 24 жовтня 2013 р. : зб. матеріалів*, Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, С. 156-160.

4. Бобрицька, ВІ., 2013. 'Ціннісна платформа підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття', *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог : міжнар. наук. конф., 15 – 16 травня 2013 р. : зб. матеріалів*, Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, С. 5 – 10.
5. Бобрицька, ВІ., 2012. 'Освітня політика у галузі здоров'язбереження молоді за умов державного суверенітету', *Фізична культура і здоров'я в українському суспільстві : історія, сьогодення, майбутнє : міжнар. наук. конф., 18 – 19 жовтня 2012 р. : зб. матеріалів*, Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, С. 232 – 240.
6. Бобрицька, ВІ., 2003. 'Нормативно-правові та освітні аспекти формування здорового способу життя молоді в Україні', *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.*, Вип. 33, Київ, С. 152 – 160.
7. Кремень, ВГ., 2011. 'Поступ до нової філософії освіти в Україні', *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття: зб. наук. праць*, Черкаси, С. 11-21.
8. ЮНЕСКО, 2015. 'Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо', *Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры*. Доступно: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555r.pdf> [Дата обращения 19 Декабря 2018].
9. Столяренко, О., 2008. 'Створення моделі виховання ціннісного ставлення до людини на основі ідей відкритої школи', *Рідна школа, № 3 – 4 (939 – 940)*, С. 30 – 33.
10. Аверинцев, СВ., ред., 1989. 'Философский энциклопедический словарь', Москва, 815 с.
11. Bobrytska, V., 2016. 'Axiological Azimuths of the Global Educational Policy', *Proceedings of the National Aviation University. Том. 67. № 3.*, С. 89-97. DOI: 10.18372/2306-1472.68.10912.
12. Bobrytska, VI., 2012. 'Education and Upbringing values and ideals of the Contemporary Ukrainian School in the Conditions of the Postindustrial Education', *Perspektywy rozwoju nauki. Zbior raportow naukowych*, Gdansk, P. 26 – 35.
13. Bobrytska, VI., 2013. 'Planning and Implementation of Education Policy of Ukraine at the Present Stage of Civil Society Development', *Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka konference «Moderni vymozenosti vedy – 2013» Dil 32. Pedagogika*, Praha, P. 85 – 87.
14. Roberts, MJ., 2002. 'Strategic Choices for Education Reform', *Materials of the Education Policy Workshop, April 15-19*. Budapest, P. 34-37.

References:

1. Andrushchenko, VP., 2015. 'Osvita yak klyuchovyy chynnyk suchasnykh tsyvilizatsiynykh protsesiv (Education as a Key Factor in Modern Civilization Processes)', *Osvitnya polityka: filosofiya, teoriya, praktyka [monohrafiya]*, Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, S. 13-33.
2. Bobryts'ka, VI., 2015. 'Aksiologichnyy dyskurs osvitynoyi polityky v konteksti suchasnykh suspil'nykh vyklykiv (Axiological Discourse of Educational Policy in the Context of Modern Social Challenges)', *Osvitnya polityka: filosofiya, teoriya, praktyka [monohrafiya]*, Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, S. 143-168.

3. Bobryts'ka, VI., 2013. 'Aksiologichnyy diskurs ideyi pedahohichnoyi osvity v konteksti suchasnykh zapytiv ob'yednanoyi Yevropy KHKHI stolittya (Axiological Discourse on the Ideas of Pedagogical Education in the Context of the Modern Queries of the United Europe of the Twenty-first Century)', *Osvitnya polityka: filosofiya, metodolohiya, praktyka: mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, 23 – 24 zhovtnya 2013 r. : zb. materialiv, Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, S. 156-160.
4. Bobryts'ka, VI., 2013. 'Tsinnisna platforma pidhotovky novoho vchytelya dlya ob'yednanoyi Yevropy KHKHI stolittya (Valuable platform for the preparation of a new teacher for a united Europe of the twenty-first century)', *Tsili ta rezul'taty osvitnikh reform: ukrayins'ko-pol's'kyy dialoh : mizhnar. nauk. konf.*, 15 – 16 travnya 2013 r. : zb. materialiv, Kyiv : Kyiv's'kyy universytet imeni Borysa Hrinchenka, S. 5 – 10.
5. Bobryts'ka, VI., 2012. 'Osvitnya polityka u haluzi zdorov'yazberezheniya molodi za umov derzhavnogo suverenitetu (Educational policy in the field of healthcare of young people in the conditions of state sovereignty)', *Fizychna kul'tura i zdorov'ya v ukrayins'komu suspil'stvi : istoriya, s'ohodennya, maybutnye : mizhnar. nauk. konf.*, 18 – 19 zhovtnya 2012 r. : zb. materialiv, Kyiv : Kyiv's'kyy universytet imeni Borysa Hrinchenka, S. 232 – 240.
6. Bobryts'ka, VI., 2003. 'Normatyvno-pravovi ta osvitni aspekty formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya molodi v Ukraini (Regulatory and educational aspects of the formation of a healthy lifestyle among young people in Ukraine)', *Problemy osvity: Nauk.-metod. zb., Vyp. 33*, Kyiv, S. 152 – 160.
7. Kremen', VH., 2011. 'Postup do novoyi filosofiyi osvity v Ukraini (Progress towards a new philosophy of education in Ukraine)', *Rozvytok pedahohichnykh nauk v Ukraini i Pol'shchi na pochatku KHKHI stolittya: zb. nauk. Prats'*, Cherkasy, S. 11-21.
8. YUNESKO, 2015. 'Pereosmyslivaya obrazovaniye. Obrazovaniye kak vseobshcheye blago (Rethinking Education. Education as a universal good)', *Organizatsiya Ob'yedinennykh Natsiy po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury*. Dostupno: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555r.pdf>> [Data obrashcheniya 19 Dekabrya 2018].
9. Stolyarenko, O., 2008. 'Stvorenniya modeli vykhovannya tsinnisnoho stavlennya do lyudyny na osnovi idey vidkrytoyi shkoly (Creation of a model for the development of a value relation to a person based on the ideas of an open school)', *Ridna shkola*, № 3 – 4 (939 – 940), S. 30 – 33.
10. Averintsev, SV., red., 1989. 'Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' (Philosophical Encyclopedic Dictionary)', Moskva, 815 s.
11. Bobrytska, V., 2016. 'Axiological Azimuths of the Global Educational Policy', *Proceedings of the National Aviation University. Tom. 67. № 3.*, S. 89-97. DOI: 10.18372/2306-1472.68.10912.
12. Bobrytska, VI., 2012. 'Education and Upbringing values and ideals of the Contemporary Ukrainian School in the Conditions of the Postindustrial Education', *Perspektywy rozwoju nauki. Zbior raportow naukowych*, Gdansk, P. 26 – 35.
13. Bobrytska, VI., 2013. 'Planning and Implementation of Education Policy of Ukraine at the Present Stage of Civil Society Development', *Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka konferencie «Moderni vymoznosti vedy – 2013» Dil 32. Pedagogika*, Praha, P. 85 – 87.
14. Roberts, MJ., 2002. 'Strategic Choices for Education Reform', *Materials of the Education Policy Workshop, April 15-19*. Budapest, P. 34-37.

УДК 378:37.004

КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ: ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ

COMPUTER-ORIENTED METHODOLOGY OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS: IMPLEMENTATION FEATURES

С.М. Процька

Актуальність теми дослідження. Актуальність цього напрямку пов'язана з тим, що в теперішній час спостерігається стала залежність між успіхами у навчанні й професійній самореалізації студентської молоді та якістю їхньої підготовки щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій, їх ІК-компетентністю.

Постановка проблеми. Упровадження комп'ютерно орієнтованих засобів навчання у заклади вищої освіти, що спрямовується на підготовку кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентного, компетентного, мобільного, здатного працювати на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного удосконалення впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні аспекти означених проблем висвітлено у працях В. Ю. Бикова, В. І. Бобрицької, М. І. Жалдака, Т. І. Коваль, С.Г. Литвинової, Н. В. Морзе, Ю. Г. Носенко, О. В. Овчарук, О. П. Пінчук, С. О. Семерікова, О. М. Соколюк, О. В. Співаковського, О. М. Спіріна, Ю.В. Триуса, М.П. Шишкіної та інших.

Постановка завдання. Обґрунтувати модель впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів; виокремити структурні компоненти комп'ютерно

Urgency of the research. The urgency of this trend is due to the fact that at present, there is a relationship between successes in the study and professional self-realization of student youth and the quality of their training on the application of information and communication technologies, their IC competence.

Target setting. The introduction of computer-oriented teaching tools in higher education institutions, which will focus on training a qualified specialist of the appropriate level and profile, competitive, competent, mobile, able to work at the level of world standards, ready for continuous professional development throughout life.

Actual scientific researches and issues analysis. The actual aspects of these problems are covered in the writings of V. Yu. Bykov, V. I. Bobrytskaya, M. I. Zhaldak, T. I. Koval, S. G. Litvinova, N. V. Morse, Yu. G. Nosenko, O. V. Ovcharuk, O. P. Pinchuk, S. O. Semerikova, O. M. Sokolyuk, O. V. Spivakovsky, O. M. Spirina, Yu. V. Trius, M. P. Shishkina and others.

The research objective. To substantiate the model of introducing a computer-oriented methodology for the professional and pedagogical competence formation of of future teachers-philologists; to identify the structural components of the

орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів; виявити особливості впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Виклад матеріалу. Для розкриття особливостей впровадження досліджуваного феномену уточнено зміст дефініції "комп'ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів", яку визначено як сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів: мети (цілей), змісту, комп'ютерно орієнтованих форм організації освітнього процесу, комп'ютерно орієнтованих методів навчання і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, що спрямована на формування професійно-педагогічної компетентності у майбутніх учителів-філологів в освітньому процесі сучасного закладу вищої освіти. Відправним моментом обґрунтування особливостей впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів є визначення сутнісних характеристик її структурних компонентів.

Висновки. Розкриття особливостей впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти спонукає до віднайдення оптимального включення комп'ютерно орієнтованих засобів навчання в процес підготовки майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: комп'ютерно

computer-based methodology for the formation of professional and pedagogical competence of future teachers-philologists; to identify the peculiarities of the introduction of computer-oriented methodology for the formation of professional and pedagogical competence of future teachers-philologists.

The statement of basic materials. To reveal the features of the introduction of the investigated phenomenon, the content of the definition - "Computer-oriented methodology for the formation of professional and pedagogical competence of future teachers-philologists". And this definition was defined as a set of hierarchically related components: goals (objectives), content, computer-oriented forms of organization of the educational process, computer-oriented teaching methods and computer-oriented teaching tools, aimed at the formation of professional and pedagogical competence in future philological teachers in the educational process of a modern institution higher education. The starting point for the justification of the peculiarities of the introduction of a computer based method for the formation of professional and pedagogical competence of future teachers-philologists is to determine the essential characteristics of its structural components.

Conclusions. The features disclosure of introducing a computer-oriented methodology for the formation of professional and pedagogical competence of future philology teachers in higher education institutions leads to finding the optimal inclusion of computer-oriented teaching aids in the process of training future philology teachers.

Key words: computer-oriented

орієнтована методика, професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів-філологів; комп'ютерно орієнтовані засоби навчання; комп'ютерно орієнтовані форми організації освітнього процесу, комп'ютерно орієнтовані методи навчання.

methodology, professional and pedagogical competence of future teachers-philologists; computer-oriented learning tools; computer-oriented forms of organization of educational process, computer-oriented teaching methods.

Актуальність теми дослідження. В умовах інтеграції України до міжнародного науково-освітнього простору виключного значення набуває розв'язання актуальних питань інформатизації національної системи вищої освіти, зокрема комп'ютерно орієнтованих засобів навчання (КОЗН), яка є наскрізним напрямом інноваційного розвитку освітньої системи, ресурси якого ще не задіяні належним чином. Актуальність цього напрямку пов'язана з тим, що в теперішній час спостерігається стала залежність між успіхами у навчанні й професійній самореалізації студентської молоді та якістю їхньої підготовки щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), їх ІК-компетентністю [1; 2; 3].

Постановка проблеми. Так, упровадження КОЗН у заклади вищої освіти (ЗВО), що спрямовується на підготовку кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентного, компетентного, мобільного, здатного працювати на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного удосконалення впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що в Україні надається належна увага дослідженню проблем застосування в освітньому процесі ЗВО ІКТ, зокрема КОЗН, та формуванню в освітніх установах комп'ютерно орієнтованого (КО) середовища навчання. Так, актуальні аспекти означених проблем висвітлено у працях В. Ю. Бикова, В. І. Бобрицької, М. І. Жалдака, Т. І. Коваль, С. Г. Литвинової, Н. В. Морзе, Ю. Г. Носенко, О. В. Овчарук, О. П. Пінчук, С. О. Семерікова, О. М. Соколюк, О. В. Співаковського, О. М. Спіріна, Ю. В. Триуса, М. П. Шишкіної та інших [5; 7].

Постановка завдання. Проте дослідження проблеми формування професійно-педагогічної компетентності (ППК) майбутніх учителів-філологів засобами комп'ютерно орієнтованої методики проводилися фрагментарно, що й обґрунтовує актуальність цієї наукової розвідки з урахуванням сучасних викликів інформаційного суспільства.

Мета статті: є розкрити особливості впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів у ЗВО.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:** 1) обґрунтувати модель впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів; 2) виокремити структурні компоненти комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів; 3) виявити особливості впровадження комп'ютерно орієнтованої

методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розкриття особливостей впровадження досліджуваного феномену уточнено зміст дефініції “комп’ютерно орієнтована методика формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів”, яку визначено як сукупність ієрархічно пов’язаних компонентів: мети (цілей), змісту, комп’ютерно орієнтованих (КО) форм організації освітнього процесу, КО методів навчання і КОЗН, що спрямована на формування ППК у майбутніх учителів-філологів в освітньому процесі сучасного ЗВО [4].

У процесі розроблення комп’ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності (КОМФППК) майбутніх учителів-філологів у ЗВО було ураховано, по-перше, їх професійну спрямованість шляхом диференціації змісту навчання; по-друге, прогнозування результатів впровадження КОМФППК майбутніх учителів-філологів в освітній процес ЗВО; по-третє, забезпечення варіативності КО форм організації навчання, КО методів навчання і КОЗН [14].

Відправним моментом обґрунтування особливостей впровадження комп’ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів є визначення сутнісних характеристик її структурних компонентів, а саме: мети (цілей), змісту, КО форм, КО методів і КОЗН.

В основу побудови *моделі впровадження КОМФППК майбутніх учителів-філологів* [12] покладено розуміння досліджуваного феномена як складного (багатокомпонентного) виду діяльності, що включає такі складники: 1) цільовий; 2) методологічного забезпечення; 3) діяльнісно-практичний; 4) змістовий; 5) діяльнісно-корекційний (Рис. 1).

Осердям цільового складника представленої моделі визначено *мету* – використання КОМФППК та її *надмету* – формування ППК майбутніх учителів-філологів [11].

Специфіка реалізації мети (цілей) визначається державними вимогами до фахової підготовки майбутніх учителів-філологів. Так, аналіз Проектів державних стандартів підготовки майбутніх учителів-філологів [10] для студентів Галузей знань: 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність 014 Середня освіта), 03 Гуманітарні науки (спеціальність 035 Філологія); вимог до рівня підготовки сучасних учителів за Концепцією "Нова українська школа" [8; 9], дав змогу з’ясувати, що для сучасного педагога, зокрема вчителя-філолога, важливим є володіння комп’ютерно орієнтованими засобами для здійснення ефективного процесу навчання молодого покоління. Тому, доцільно у процес підготовки майбутніх учителів-філологів запровадити комп’ютерно орієнтовані методики формування їх професійно-педагогічної компетентності не тільки при вивченні дисциплін інформаційного циклу, а й педагогічного.

Визначено, що складова методологічного забезпечення використання КОМФППК майбутніх учителів-філологів включає

компетентнісний, особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи, а також передбачає реалізацію таких принципів: цілісності та системності; послідовності; доступності; практичної спрямованості; індивідуалізації; наочності; активності [12].

Обґрунтовано, що реалізацію діяльнісно-практичного компоненту моделі забезпечують педагогічні умови використання КОМФППК майбутніх учителів-філологів в системі їх професійної підготовки, а саме: 1) забезпечення професійно орієнтованого контексту в умовах використання КОМФППК майбутніх учителів-філологів; 2) варіативність у доборі форм і методів у процесі використання КОМФППК майбутніх учителів-філологів; 3) залучення майбутніх учителів-філологів у процес опанування КОЗН як діяльності, що моделює різні аспекти їхньої майбутньої професії; 4) здійснення моніторингу якості освітнього процесу з упровадження КОМФППК майбутніх учителів-філологів у систему професійної підготовки [6].

Встановлено, що змістовий компонент моделі включає комплекс взаємопов'язаних складників: *зміст навчання*: навчальний матеріал дисциплін педагогічного циклу; *КО форми організації освітнього процесу*: КО лекції, семінари і практичні заняття, консультації, КО науково-дослідна робота, комп'ютерне тестування, модульні контрольні роботи тощо, дистанційні форми – електронні навчальні курси (ЕНК): чат (текстовий, графічний); інтерактивні форми проведення семінарів, практичних й лабораторних занять, консультацій та ін., КО екзамени й заліки; *КО методи навчання*: робота з електронними підручниками, е-бібліотеками, репозитаріями; робота з відомостями, що отримуються через глобальну мережу Internet, інтерактивні методи: комп'ютерне навчання, КО методи навчального контролю і самоконтролю, методи комп'ютерної діагностики готовності студентів до занять, метод проектів, навчання у співробітництві, створення цифрових наративів; *КОЗН*: апаратне забезпечення: сучасні мобільні засоби; програмне забезпечення: е-бібліотеки, хмаро орієнтовані засоби, е-соціальні мережі, КО системи навчального призначення та технології мережного е-дистанційного навчання, освітній портал [7; 11; 14].

Особливості формування змісту комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів визначається відповідним рівнем розробленості навчально-методичних комплексів, а саме: підручників, посібників, навчально-методичних посібників, навчальних програм дисциплін педагогічного циклу для студентів студентів освітнього ступеня "бакалавр" Галузей знань: 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність 014 Середня освіта), 03 Гуманітарні науки (спеціальність 035 Філологія).

Так, вивчення досвіду формування змісту навчання педагогічних дисциплін у Київському університеті імені Бориса Грінченка (КУБГ), дало змогу з'ясувати, що найбільш затребуваними є "Педагогіка загальна", "Педагогіка", "Педагогічна творчість", "Історія педагогіки", "Методика виховної роботи".

Нами було виявлено, що зміст навчально-методичного забезпечення

викладання дисциплін педагогічного циклу потребує удосконалення, а саме:

- розширення можливостей використання комп'ютерно орієнтованих засобів на аудиторних й позааудиторних заняттях;
- розроблення завдань творчого характеру для індивідуального та колективного використання комп'ютерно орієнтованих засобів;
- створення завдань для модульного контролю, використовуючи комп'ютерно орієнтовані засоби.

Аналіз досвіду реалізації форм організації навчання виявив, що у навчальних планах фахової підготовки студентів Освітнього ступеня "бакалавр" за вище наведеними галузями знань та спеціальностями денної форми навчання навчання досліджуваного ЗВО домінують традиційно обрані: лекції, семінарські заняття, індивідуальна робота, самостійна робота, модульний контроль [13]. (Табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Перелік дисциплін педагогічного циклу, які передбачає навчальний план підготовки майбутніх учителів-філологів КУБГ

№ п/п	Назва дисципліни	Кількість годин					
		Разом	Лекції	Семінарські заняття	Індивідуальна робота	Самостійна робота	Модульний контроль
1.	Педагогіка загальна	90	20	12	4	50	4
2.	Педагогіка	144	22	20	6	90	6
3.	Педагогічна творчість	90	20	12	4	50	4
4.	Історія педагогіки	144	22	20	6	90	6
5.	Методика виховної роботи	90	20	12	4	50	4
Всього:		558					

З огляду на це, подальший дослідницький крок було спрямовано на визначення міри поєднання традиційних і КО форм організації освітнього процесу під час опанування майбутніми учителями-філологами дисциплін педагогічного циклу.

Простежимо на прикладі дисциплін педагогічного циклу (нормативна частина циклу) для студентів освітнього ступеня "бакалавр" Галузей знань: 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність 014 Середня освіта), 03 Гуманітарні науки (спеціальність 035 Філологія) денної форми навчання КУБГ (Табл. 1.2.).

Таблиця 1.2.

Традиційні й комп'ютерно орієнтовані форми організації освітнього процесу майбутніх учителів-філологів у ЗВО (КУБГ)

Традиційні	Комп'ютерно орієнтовані	Співвідношення (у %)
Лекції, практичні заняття, семінари, консультації,	КО лекції, семінари і практичні заняття, консультації;	75/25

самостійна позааудиторна робота, фронтальна, колективна, парна, індивідуальна або групова науково-дослідна робота, практична підготовка, поточні та підсумкові форми контролю: – тестування, – модульний контроль, – заліки, екзамени	комп'ютерно орієнтована науково-дослідна робота; комп'ютерне тестування, модульні контрольні роботи тощо; дистанційні форми (електронні навчальні курси): • чат (текстовий, графічний); • інтерактивні форми проведення семінарів, практичних й лабораторних занять, консультацій та ін.; • комп'ютерно орієнтовані екзамени й заліки	
--	--	--

* - відбулося об'єднання дисциплін.

На наше переконання, отриманий результат засвоєння програмного матеріалу дисциплін педагогічного циклу за умови зменшення кількості годин, може бути досягнуто за рахунок збільшення використання КО форм організації освітнього процесу майбутніх учителів-філологів.

Отже, нами з'ясовано, що впродовж педагогічного дослідження навчальні плани підготовки студентів освітнього ступеня "бакалавр" Галузей знань: 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність 014 Середня освіта), 03 Гуманітарні науки (спеціальність 035 Філологія) денної форми навчання КУБГ змінювалися й відбувалося скорочення годин на вивчення дисциплін педагогічного циклу, що створило передумови для оптимізації освітнього процесу з упровадження КО форм як складника КОМФППК у майбутніх учителів-філологів.

Специфіка реалізації КО методів навчання дисциплін педагогічного циклу визначається в співвідношенні використання традиційних й КО методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів-філологів.

Аналіз даних дослідження дав змогу з'ясувати, що співвідношення переважало у бік використання традиційних методів навчання. Так, у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу для майбутніх учителів-філологів у КУБГ традиційні словесні методи навчання мали 70% застосування, на противагу 30% – комп'ютерно орієнтованих словесних методів навчання; традиційні наочні методи навчання – 75%, а комп'ютерно орієнтовані наочні методи навчання лише 25%; традиційні практичні методи навчання – 80%, а комп'ютерно орієнтовані практичні методи навчання – 20% (Табл. 1.4.).

Таблиця 1.4.

Співвідношення використання традиційних й комп'ютерно орієнтованих методів навчання майбутніх учителів-філологів у ЗВО (КУБГ)

Традиційні	Комп'ютерно орієнтовані	Співвідношення (у %)
Словесні методи навчання		
Лекція; розповідь; пояснення; бесіда; робота з підручником, довідковою, науково-популярною та навчальною літературою	Робота з електронними підручниками, е-бібліотеками, репозитаріями; робота з відомостями, що отримуються через глобальну мережу Internet; інтерактивні методи: комп'ютерне навчання	70/30
Наочні методи навчання		
Демонстрація; ілюстрація; самостійне спостереження	інтерактивні методи: комп'ютерно орієнтовані методи навчального контролю і самоконтролю	75/25
Практичні методи навчання		
Виконання практикумів, завдань, вправ; розв'язування доцільно дібраних педагогічних задач, ситуацій	Метод проектів; навчання у співробітництві; інтерактивні методи: методи комп'ютерної діагностики готовності студентів до занять	80/20

Аналіз досвіду поєднання традиційних та КО методів навчання під час вивчення дисциплін педагогічного циклу спонукав до віднайдення оптимального включення КО методів навчання в процес підготовки майбутніх учителів-філологів.

На нашу думку, доцільно під час вивчення таких тем як "Методи навчання", "Методи виховання" (навчальна дисципліна "Педагогіка загальна"), використовувати метод проектів у груповій формі або навчання у співробітництві для поглиблення знань, шляхом обміну інформацією й виділенням осново; співставлення думок різних студентів й представленням на загальн найоптимальнішого варіанту. Так, наприклад, використовуючи Хмарні сервіси Google, студенти можуть представити свої проекти за допомогою презентації, відео тощо.

Вважаємо, що більш ефективно пройде вивчення теми "Вимоги до сучасного уроку" (навчальна дисципліна "Педагогіка загальна"), за умови використання КО методів навчання як робота з електронними підручниками, е-бібліотеками, репозитаріями; робота з відомостями, що отримуються через глобальну мережу Internet, що дасть змогу проілюструвати різні приклади уроків та виокремити загальні тенденції вимог до сучасного уроку.

Аналіз реалізації КОЗН визначається співвідношенням використання традиційних й комп'ютерно орієнтованих засобів при вивчення дисциплін педагогічного циклу (Табл. 1.5).

Таблиця 1.5.

**Традиційні й комп'ютерно орієнтовані засоби навчання
майбутніх учителів-філологів у ЗВО (КУБГ)**

Традиційні	Комп'ютерно орієнтовані	Співвідношення (у %)
Наочні та технічні засоби навчання; підручники й посібники; дидактичні матеріали; довідкова та інша навчально-методична предметна література	Апаратне забезпечення: – сучасні мобільні засоби; програмне забезпечення: – е-бібліотеки, – хмарні сервіси, – е-соціальні мережі, – комп'ютерно орієнтованих систем навчального призначення та технології мережного е-дистанційного навчання, – освітній портал	85/15

Так, аналіз досвіду поєднання традиційних та КОЗН під час вивчення дисциплін педагогічного циклу спонукав до віднайдення оптимального включення КОЗН в процес підготовки майбутніх учителів-філологів.

Визначено, що діяльнісно-корекційний компонент моделі складають критерії сформованості ППК майбутніх учителів-філологів: 1) мотиваційно-цільовий (характеризує наявність розвинутої пізнавальної мотивації, яка обумовлена професійними інтересами майбутніх учителів-філологів, їх прагнення до професійного самовдосконалення); 2) професійно-когнітивний (передбачає володіння фундаментальними знаннями, які необхідні майбутнім учителям-філологам в майбутній професійній діяльності); 3) професійно-діяльнісний (визначає готовність до самостійної реалізації майбутніми учителями-філологами сформованих знань, умінь, навичок в освітній сфері, здатність до творчої діяльності в різних професійних ситуаціях); 4) рефлексивно-оцінювальний (означає здатність майбутніми учителями-філологами до самоорганізації, самооцінки своєї діяльності і постійного самовдосконалення, досягнення високого рівня професіоналізму); рівні сформованості професійних компетентностей учителів-філологів: 1) елементарний (репродуктивний); 2) базовий (аналогії); 3) поглиблений (творчий) [12; 14].

Результатом використання КОМФППК визначено позитивну динаміку формування ППК майбутніх учителів-філологів.

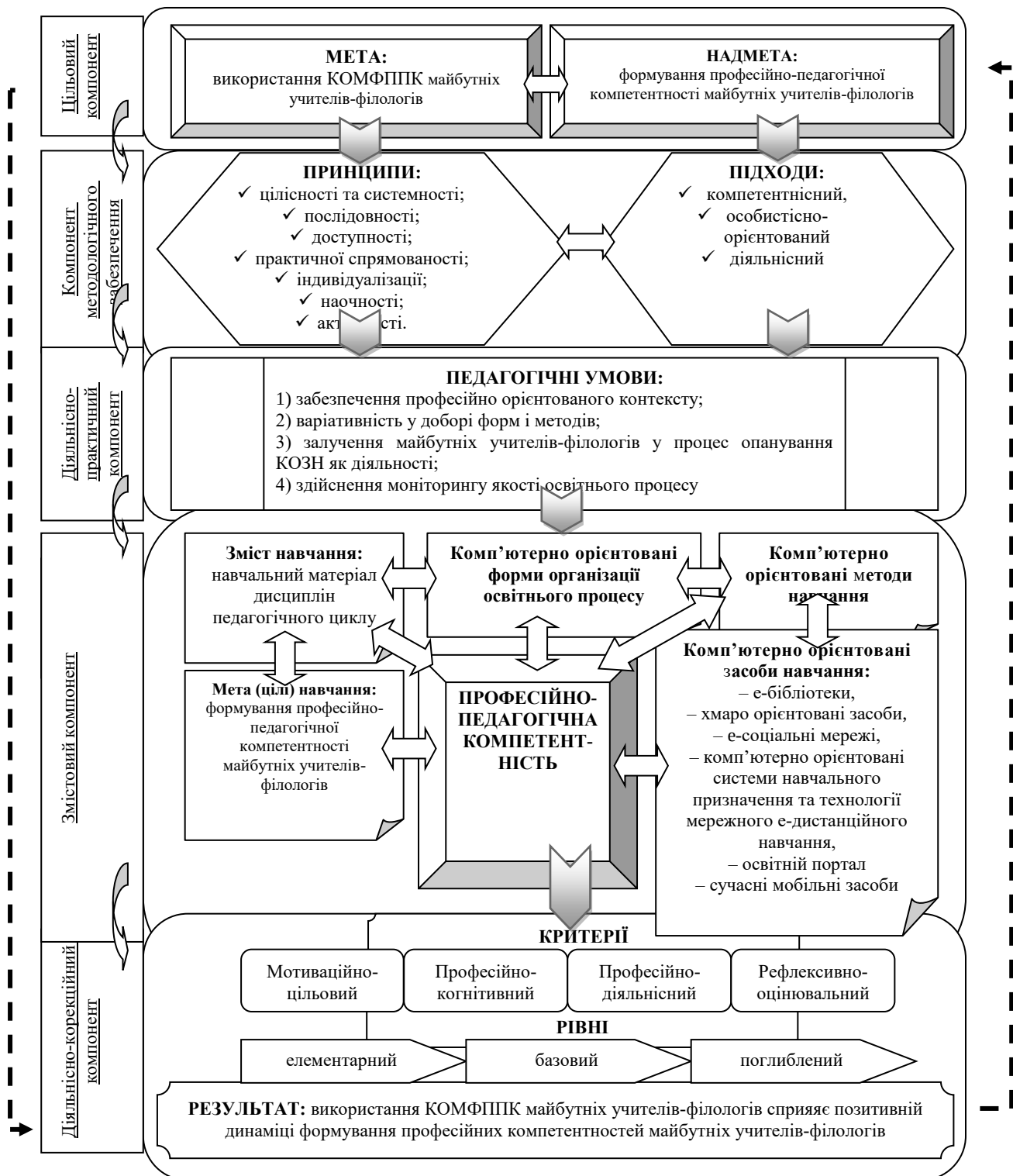


Рис. 1. Модель впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Викладене дає змогу здійснити деякі теоретичні узагальнення, що розкриття особливостей впровадження комп'ютерно орієнтованої методики формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-

філологів у ЗВО спонукає до віднайдення оптимального включення КОЗН в процес підготовки майбутніх учителів-філологів; широке застосування комп'ютерно орієнтованих засобів навчання в освітньому процесі ЗВО позитивно впливає на формування у майбутніх філологів професійно-педагогічної компетентності та інформаційно-цифрової грамотності, розвитку вмінь і практичних навичок їх використання у навчальній і професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні комп'ютерно орієнтованих методик формування професійно-педагогічної компетентності для студентів різних освітніх програм сучасного ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Бобрицька, ВІ., 2011. 'Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій педагогічній освіті', *Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія*, № 16 (2), С. 35-39.
2. Бобрицька, ВІ., 2015. 'Освітня політика України у сфері інформатизації освіти', *Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія]*, Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, С. 273-316.
3. Бобрицька, ВІ., Глушак, ОМ., 2014. 'Основи інформаційної культури бакалаврів з філології [навч.-метод. посібн. для студ. вищ. навч. закл.]', Полтава : Поліграфічний центр "Скайтек", 116 с.
4. Бобрицька, ВІ., Процька, СМ., 2016. 'Комп'ютерно-орієнтована освіта майбутніх філологів: [навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ]', Полтава : Скайтек, 136 с.
5. Бобрицька, ВІ., Процька, СМ., 2013. 'Комп'ютерно-орієнтоване середовище навчання як засіб формування професійних компетентностей у майбутніх учителів', Матеріали Міжнародного семінару "Хмарні технології в освіті" (20 грудня 2013 р.). Доступно: <<http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013>> [Дата звернення 21 Грудня 2018].
6. Бобрицька, ВІ., Процька, СМ., 2013. 'Організаційно-педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей', *Збірник наукових праць*, Житомир, С. 52-54.
7. Бобрицька, ВІ., Процька, СМ., 2017. 'Формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій', *Інформаційні технології і засоби навчання*, № 2 (58), С. 59-66.
8. Міністерство освіти та науки України, 2016. 'Нова українська школа'. Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>> [Дата звернення 19 Грудня 2018].
9. Міністерство освіти та науки України, 2016. 'Нова українська школа: Веб-ресурс'. Доступно: <<http://nus.org.ua>> [Дата звернення 20 Грудня 2018].
10. Міністерство освіти та науки України, 2018. 'Проекти стандартів вищої освіти'. Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>> [Дата звернення 20 Грудня 2018].
11. Процька, СМ., 2016. 'Компоненти комп'ютерно орієнтованої методики формування професійних компетентностей майбутніх філологів', *III Міжнародний семінар "Хмарні технології в освіті" (20 травня 2016 р.)*. Доступно: <<http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/cte2015/schedConf/presentations>> [Дата звернення 19 Грудня 2018].

12. Процька, СМ., 2017. 'Модель формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованих ІКТ', *Матеріали Звітної наукової конференції Інституту інформаційних технологій і засобів навчання АПН України, присвяченої 25 річниці НАПН України (28 березня 2017 р.)*. Доступно: <http://conf.iitlt.gov.ua/Conference.php?h_id=15> [Дата звернення 17 Грудня 2018].
13. Триус, ЮВ., 2007. 'Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи', *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць, Вип. 5*, Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, С. 3-14.
14. Bobrytska, VI., Protska, SM., 2018. 'Formation of professional competencies of the future teachers by means of a computer-based methodology: investigational approach', *Інформаційні технології і засоби навчання, № 5 (67)*, С. 121-133.

References:

1. Bobryts'ka, VI., 2011. 'Zastosuvannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u vyshchiiy pedahohichniy osviti (Application of Information and Communication Technologies in Higher Pedagogical Education)', *Pedahohichna osvita : teoriya i praktyka. Pedahohika. Psykholohiya, № 16 (2)*, S. 35-39.
2. Bobryts'ka, VI., 2015. 'Osvitnya polityka Ukrayiny u sferi informatyzatsiyi osvity (Educational policy of Ukraine in the field of informatization of education)', *Osvitnya polityka: filosofiya, teoriya, praktyka [monohrafiya]*, Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, S. 273-316.
3. Bobryts'ka, VI., Hlushak, OM., 2014. 'Osnovy informatsiynoyi kul'tury bakalavriv z filolohiyi [navch.-metod. posibn. dlya stud. vyshch. navch. zakl.] (Fundamentals of the Information Culture of Bachelors in Philology [teaching method. manual for studio higher tutor zakol.])', Poltava : Polihrafichnyy tsentr "Skaytek", 116 s.
4. Bobryts'ka, VI., Prots'ka, SM., 2016. 'Komp'yuterno-oriyentovana osvita maybutnikh filolohiv: [navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv VNZ] (Computer-oriented education of future philologists: [instructional manual for students of higher educational establishments])', Poltava : Skaytek, 136 s.
5. Bobryts'ka, VI., Prots'ka, SM., 2013. 'Komp'yuterno-oriyentovane seredovyshe navchannya yak zasib formuvannya profesiynykh kompetentnostey u maybutnikh uchyteliv (Computer-Oriented Learning Environment as a Means to Generate Professional Competences for Future Teachers)', *Materialy Mizhnarodnoho seminaru "Khmarni tekhnolohiyi v osviti" (20 hrudnya 2013 r.)*. Dostupno: <<http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013>> [Data zvernennya 21 Hrudnya 2018].
6. Bobryts'ka, VI., Prots'ka, SM., 2013. 'Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy zastosuvannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u protsesi profesiynoyi pidhotovky studentiv humanitarnykh spetsial'nostey (Organizational and pedagogical conditions of application of information and communication technologies in the process of professional training of students of humanitarian specialties)', *Zbirnyk naukovykh prats'*, Zhytomyr, S. 52-54.
7. Bobryts'ka, VI., Prots'ka, SM., 2017. 'Formuvannya profesiynykh kompetentnostey maybutnikh filolohiv zasobamy komp'yuterno oriyentovanykh tekhnolohiy (Formation of professional competences of future philologists by means of computer-oriented technologies)', *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya, № 2 (58)*, S. 59-66.
8. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrayiny, 2016. 'Nova ukrayins'ka shkola (New Ukrainian School)'. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>> [Data zvernennya 19 Hrudnya 2018].

9. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy, 2016. 'Nova ukrayins'ka shkola: Veb-resurs (New Ukrainian School: Web-resource)'. Dostupno: <<http://nus.org.ua>> [Data zvernennya 20 Hrudnya 2018].
10. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy, 2018. 'Proekty standartiv vyshchoyi osvity (Projects of higher education standards)'. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standativ-vishoyi-osviti>> [Data zvernennya 20 Hrudnya 2018].
11. Prots'ka, SM., 2016. 'Komponenty komp'yuterno oriyentovanoi metodyky formuvannya profesiynykh kompetentnostey maybutnikh filolohiv (Components of the computer-oriented methodology for the formation of professional competences of future philologists)', *III Mizhnarodnyy seminar "Khmarni tekhnolohiyi v osviti" (20 travnya 2016 r.)*. Dostupno: <<http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/cte2015/schedConf/presentations>> [Data zvernennya 19 Hrudnya 2018].
12. Prots'ka, SM., 2017. 'Model' formuvannya profesiynykh kompetentnostey maybutnikh filolohiv zasobamy komp'yuterno oriyentovanykh IKT (Model of formation of professional competences of future philologists by means of computer-oriented ICT)', *Materialy Zvitnoyi naukovoï konferentsiyi Instytutu informatsiynykh tekhnolohiy i zasobiv navchannya APN Ukrainy, prysvyachenoyi 25 richnytsi NAPN Ukrainy (28 bereznya 2017 r.)*. Dostupno: <http://conf.iitlt.gov.ua/Conference.php?h_id=15> [Data zvernennya 17 Hrudnya 2018].
13. Tryus, YUV., 2007. 'Komp'yuterno-oriyentovani metodychni systemy navchannya matematychnykh dystsyplin u VNZ: problemy, stan i perspektyvy (Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in higher educational institutions: problems, state and perspectives)', *Komp'yuterno-oriyentovani systemy navchannya: Zb. nauk. prats'*, Vyp. 5, Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, S. 3-14.
14. Bobrytska, VI., Protska, SM., 2018. 'Formation of professional competencies of the future teachers by means of a computer-based methodology: investigational approach', *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*, № 5 (67), S. 121-133.

УДК (37):16:159.955]:792.028.3

ЗАКОНИ ЛОГІКИ МОВЛЕННЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ МОВИ ЯК СЛОВЕСНОЇ ДІЇ

*THE SPEECH LOGIC LAWS AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
BASIS FOR THE FORMATION OF STAGE SPEECH AS A VERBAL IMPACT*

А.В. Коленко

Актуальність теми дослідження. Для майбутнього актора, є актуальним вивчення законів логіки мовлення задля точного донесення думки автора тексту до слухачів/глядачів. Необхідно знати засоби і правила логіки сценічної мови, вміти "прочитати" розділові знаки у мові оригіналу, знати правила

Urgency of the research. For the future actor, it is relevant to study the speech logic laws to accurately convey the author's thoughts of the text to the audience / viewers. It is necessary to know the means and rules of the stage speech logic, to be able to "read" punctuation marks in the original language, to know the rules of logical stress placement, to consciously read

розстановки логічних наголосів, усвідомлено читати прості та складні речення і т. ін.

Постановка проблеми. На жаль, сьогодні можемо спостерігати в мові акторів порушення норм законів логічного мовлення. Вирішити проблему алогізмів в театрі, кіно і телебаченні потрібно творчим університетам, що виховують майбутніх акторів театру і кіно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку сценічної мови, а також її складової логіки мовлення відображені у працях багатьох українських та зарубіжних науковців, зокрема Бурлуцького А. В., Гладисшевої А. О., Кусяк І. О., Лавріненко О. А., Петрової А. Н., Раденко Ю. В., Юдової М. О.

Постановка завдання. Визначити основні шляхи та запропонувати комплекс засобів для реалізації виховання майбутніх акторів у сфері формування логіко-інтонаційної складової сценічної мови, обґрунтувати результативність механізмів формування і розвитку логіко-інтонаційної складової сценічного мовлення майбутніх акторів театру і кіно.

Виклад основного матеріалу. Основним у творчості актора є виявлення суті твору (надзавдання) і втілення її в ролі (наскрізна дія). Закон словесної дії вимагає від виконавця розцінювати спілкування з партнерами за допомогою слова як свідому діяльність, спрямовану на виконання певної творчої задачі. На основі дослідження структури мовного спілкування К. С. Станіславським був сформульований закон контексту, закон підтексту. закони логіки мовлення диктують правила розміщення пауз, логічних наголосів, інтонуювання мови у реченні та допомагають майбутньому актору

simple and complex sentences, etc.

Target setting. Unfortunately, today we can observe in the language of actors a norms violation of the speech logic laws. To solve the problem of alogism in theater, film and television is necessary for creative universities that educate future theater and film actors.

Actual scientific researches and issues analysis. Questions of the stage speech development, as well as its component of the speech logic, are reflected in the works of many Ukrainian and foreign scientists, in particular, Burlutsky A. V., Gladysheva A. A., Kussyak I. A., Lavrinenko A. A., Petrova A. N., Radenko Yu. V., Yudova N. A.

The research objective. Determine the main ways and propose a set of tools for the implementation of education of future actors in the formation of the logical-intonational component of stage speech, to justify the effectiveness of the mechanisms of formation and development of the logical-intonational component of the stage speech of future theater and cinema actors.

The statement of basic materials. The main thing in the actor's work is to identify the essence of the work (the most important task) and to translate it into a role (through action). The law of verbal exposure requires the performer to regard communication with partners with the help of the word as a conscious activity aimed at performing a certain creative task. Based on the study of the structure of speech communication, K. S. Stanislavsky formulated the law of context, the law of subtext. The speech logic laws dictate the rules for placing pauses, logical stress, intonation of speech in a sentence and help the future actor to find the right solution to work on

знаходити правильне рішення у роботі над роллю. Визначити місце логічного наголосу допомагають закони і правила: родового відмінку, порівняння, протиставлення, співставлення, наголошення займенника, прикметника, дієслова, правило нового поняття, однорідні члени речення.

Висновки. Творчий університет є основною виховною ланкою, яка може завадити логічним помилкам в мовленні майбутніх акторів. Для цього необхідно знати теорію і вміти поєднувати правила з практикою на сцені.

Ключові слова: логіка мовлення, театральна педагогіка, сценічна мова, акторська майстерність, зовнішня техніка мови, ключові мовленнєві компетентності.

the role. Knowledge of the laws and rules helps to determine the place of the logical stress: the genitive case, the comparison, the opposition, the match, the emphasis on the pronoun, the adjective, the verb, the rule of the new concept, the homogeneous parts of the sentence.

Conclusions. Creative University is the main educational element, which can interfere with logical errors in the speech of future actors. To do this, you need to know the theory and be able to combine the rules with practice on the stage.

Keywords: speech logic, theatrical pedagogy, stage speech, acting skills, external speech technique, key speech competences.

Актуальність теми. Формування професійно значущих якостей техніки мовлення майбутніх акторів театру і кіно – не одноразовий акт, а довготривалий процес, який має інтегрований характер і забезпечується усіма професійно зорієнтованими навчальними дисциплінами. Сценічна мова – це усна мова, у якій превалює особисте ставлення, підтекст, від якого залежить логіко-інтонаційна структура, що змінюються завдяки невербальним позамовленнєвим факторам спілкування.

Словесна дія – це елемент психотехніки актора, що міцно пов'язаний з внутрішнім психологічним процесом людини. Це єдність логіки та емоції, жесту, міміки та пластики тіла. Тому актуальним для майбутнього актора, є вивчення законів логіки задля точного донесення думки автора тексту до слухачів/глядачів. Необхідно знати засоби й правила логіки сценічної мови, вміти “прочитати” розділові знаки у мові оригіналу, знати правила розставлення логічних наголосів, усвідомлено читати прості та складні речення і т. ін.

Засвоювати ці правила обов'язково потрібно в умовах живого спілкування, адже слова автора перетворюються на сцені з граматичного речення в спілкування і цей процес перетворення надзвичайно відповідальний для актора. Для того, щоб мовлення стало дієвим, воно повинно бути виразним. “Виразність – це така комунікативна якість, завдяки якій здійснюється вплив на емоції та почуття аудиторії...” [8, с. 100].

Постановка проблеми. Останнім часом на телебаченні та в театрі стає розповсюдженою манера мовлення з фонаційним наголошенням службових частин мови, наголошування, акцентуація майже кожного слова в реченні без виправданих на те причин, або така

мелодійна “пісенність” слова. Найбільше від цього страждає думка, яку закладає автор в тексті, стає незрозумілою мовлення, текст перетворюється на суцільний, безсистемний звуковий потік. Особливо помітно це в тележурналістиці, коли інтонаційний наголос на кожному слові спричиняє відчуття важкості мовлення, несе певну агресію, або навпаки монотонним словом заколихує слухача.

На жаль, сьогодні можемо спостерігати й в мові акторів порушення норм законів логічного мовлення, а саме: наголос на певному слові без урахування попередньої думки, контексту; застосування правил наголошування в рамках окремого закінченого речення, а не всього тексту;

наголошування службових частин мови, або слів неважливих за думкою, дією, запропонованих обставин, психофізичним та внутрішнім процесом образу.

У мовному спілкуванні партнерів на сцені або в кіно народжуються логічні паузи. Неправильно ж визначена логічна пауза порушує логіку мислення, тобто спотворює головну думку, може надавати реченню іншого, а інколи й протилежного змісту.

“Законы речи трудны, они требуют и теоретических и практических знаний и постоянной работы, но обойти их нельзя, так как слово в первую очередь служит делу раскрытия художественно-идейного содержания произведения” [3, с. 56]. Драматична література спрямована сценічне життя, тому автор завжди бере до уваги що слухове сприйняття матеріалу глядачем. і, на відміну від іншої літератури, будує свій твір на монологіях

Діалогах, полілогах, що супроводжується, окрім інтонації, невербальними засобами: жестами, пластикою тіла, мімікою, пантомімікою, міжособистісним простором, контактом очей та інше. Вербальний і невербальний компоненти є комплексним засобом самореалізації актора як особистості і як особистості персонажа і є складовими акторської майстерності, хоч слово залишається у цьому ансамблі ведучим. Вирішити проблему алогізмів на театрі, в кіно і телебаченні потрібно взяти на себе мистецьким закладам, що виховують майбутніх акторів театру і кіно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку сценічної мови, питання потреб сучасного театру і кіно в професійних компетентних акторах є досить актуальними й розкриті у працях багатьох українських та зарубіжних науковців, зокрема Бурлуцького А. В., Гладишевої А. О., Кусяк І. О., Лавріненко О. А., Петрової А. Н., Раденко Ю. В., Юдової М. О.

Грунтовний аналіз, методики викладання сценічної мови, зокрема логіки мовлення представлений у роботі Петрової А. Н. [7]. Без логіко-інтонаційної складової в слові не буде акторського професіоналізму. І як стверджує в своїх роботах Гладишева А. О., слово є одним з показників акторського професіоналізму, що визначає рівень культури театрального мистецтва загалом [1, с. 5]. На думку Юдова М. О. та Раденко Ю. В., володіння культурним, правильно сформованим, органічним, логічним мовленням позитивно впливає на рівень і якість подальшої фахової

діяльності митців [11, с. 109]. Лавріненко О. А., стверджує, що з погляду методології викладання, предмет “Сценічна мова” окрім дикції, дихання, голосу, орфоепії, має містити таке основне питання як логіко-інтонаційна виразність усного мовлення, яке, очевидно, є одним з пріоритетних аспектів акторської майстерності. [6, с. 82].

Постановка завдання. Визначити основні шляхи та запропонувати комплекс засобів для реалізації виховання майбутніх акторів у сфері формування логіко-інтонаційної складової сценічної мови, обґрунтувати результативність механізмів формування і розвитку логіко-інтонаційної складової сценічного мовлення майбутніх акторів театру і кіно.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до виокремлених К. С. Станіславським законів логіки мови, основним у творчості актора є виявлення суті твору (*надзавдання*) і втілення її в ролі (*наскрізна дія*). Актор повинен зрозуміти внутрішню логіку персонажа, причини його вчинків, повинен для себе “виправдати” кожне слово і кожну дію персонажа, тобто зрозуміти причини й мету. На думку К. С. Станіславського, “сценічна дія має бути внутрішньо обґрунтованою, логічною, послідовною і можливою в дійсності” [3]. В останні роки життя Станіславський особливо наполегливо домагався точного дотримання правил логіки сценічної мови – розставляння логічних пауз, наголосів, достовірної передачі в звучанні розділових знаків і т. д. Розглянемо основні із них.

Закон словесної дії вимагає від виконавця розцінювати спілкування з партнерами за допомогою слова як свідому діяльність, спрямовану на виконання певної творчої задачі.

На думку К. С. Станіславського, “Артист должен создавать музыку своего чувства на текст пьесы и научиться петь эту музыку чувства словами роли. Когда мы услышим мелодию живой души, только тогда мы в полной мере оценим по достоинству и красоту текста и то, что он в себе скрывает” [3, с. 67]. Так сформульовано *закон контексту*.

На основі дослідження структури мовного спілкування К. С. Станіславським був сформульований *закон підтексту*. Структура вербального спілкування несе у собі інформацію й оцінку цієї інформації, тобто прояв особистого ставлення автора і артиста (підтексту), що і є конкретним змістом і метою даного спілкування.

Відповідно до законів логіки мовлення, як зауважує Стадніченко Н., виконавцю доводиться враховувати запропоновані автором обставини та конкретні умови, в яких відбувається спілкування. Розуміння цих обставин допомагає акторові визначити систему зв’язків та партнерських відносин у контексті п’єси [9, с.144]. Ці знання К. С. Станіславський [10] вважав необхідними для визначення *змісту словесної дії*. У мовному спілкуванні простежується послідовність вирішення поставлених взаємопов’язаних задач, які К. С. Станіславський визначив як *закон наскрізної дії*. Наскрізна словесна дія тісно пов’язана із *законом перспективи*, а відтак і з *законом нового поняття*, бо за законами логіки у процесі мовлення думка людини

розвивається від відомих понять і тверджень до невідомих, від здійсненого до того, що необхідно здійснити.

Мовне спілкування відбувається на основі чуттєвого образного уявлення про дійсність. Це дає поштовх до виникнення внутрішніх бачень та впливу на глядача/слухача і тісно пов'язане з лінійністю тексту. Звідси витікає, за твердженням К. С. Станіславського, *закон створення і відтворення послідовної лінії бачень*, що “дає змогу описати бачене послідовно, в розгортці. Воно тісно пов'язане з категорією континууму, що позначає простір і час” [4, с. 41]. Думка, відповідно до закону про контекст, може бути підтримана, розвинута або відкинута, і цим обумовлюється ще один закон логіки мовлення – *закон порівняння і протиставлення*.

“Відкриті К. С. Станіславським *закони логіки мовлення* диктують правила розміщення пауз, логічних наголосів, інтонування мови у реченні та допомагають майбутньому актору знаходити правильне рішення у роботі над роллю та стимулюють його до самостійної творчості та реалізації функцій професійного спілкування за допомогою сценічного мовлення, що є на сьогодні важливим завданням мистецтва театру” [9, с. 143]. “Константин Сергеевич говорил, что прежде всего надо установить порядок в произносимых словах, правильно соединить их в группы, или, как некоторые называют, в *речевые такты*, а для того чтобы сделать это, нужны остановки, или, иначе говоря, логические паузы. Логические паузы соединяют слова в группы, а группы разъединяют друг от друга. Константин Сергеевич приводит известный исторический пример, когда от расстановки логической паузы зависела судьба и жизнь человека” [3, с. 57].

Визначити місце логічного наголосу допомагає *правило про порівняння*: порівнюючи, наголос падає на той предмет (його умовно називають другим членом порівняння), з яким порівнюється те, про що йде мова” [5, с. 141]. Якщо в реченні є слова “*наче, неначе, мов, немов, як*” – перед ними, або після них обов'язково ставиться пауза;

Прорветься слово, // як вода... (Т. Шевченко)

Між горами старий Дніпро,

Неначе // в молоці дитина. (Т. Шевченко)

Годвінсон:

Сім'я ся вбога за своє нечестя.

Тепер ся жінка, // мов вівця покірна,

Бо злидні стисли... Та душа в ній вовча.

(До Кембля): адже вона не слухала тебе!

Їй майстер, бач, потрібен, не громада.

Господь її скарає, // як Сапфіру,

Ананієву жінку нечестиву,

що покривала чоловіка гріх... (Леся Українка, “У пущі”)

Як тополя, стала в полі

При битій дорозі;

Як роса та до схід сонця,

Покапали сльози. (Т. Шевченко)

Не менш важливим є *прийом підставлення слів*, який допомагає в проясненні логічного смислу фрази, отже, знаходженні логічного наголосу: *Жадаєте багато, а (якщо)(коли) не дістанете нічого, то весь Борислав вас висміє (І. Франко)* “Досить після сполучника а вставити ще один – якщо або коли, як фраза буде осмислена й інтонація почне підніматися до слова нічого, яке знаходиться в інтонаційному переломі” [5, с. 144].

Має свою інтерпретацію і *закон протиставлення*. Якщо в тексті є протиставлення (явне чи приховане), то наголошуються ті слова, завдяки яким це протиставлення оформляється. При цьому розповідне речення вимагає підвищення тону на першому з тих слів, що протиставляються, і зниження тону – на другому [5, с. 143].

у Т. Шевченка:

Не нам на прою з тобою стати
Не нам діла твої судить
Нам тільки плакати, плакати, плакати...
І хліб насущний замість
кривавим потом і сльозами.

В даному прикладі протиставляється: не нам судити, а нам тільки плакати. Протиставлення здійснюється зміною інтонації. Перша половина порівняння виділяється засобами мовної техніки й вимовляється швидше, друга – вимовляється з пониженням регістру і повільніше.

Дещо інший характер має протиставлення у прозі:

– Не чорна хмара з-за синього моря наступала, то виступала Мотря з Карпом з-за своєї хати до тину. Не сиза хмара над дібровою вставала, то наближалася до тину стара видроока Кайдашиха. Дві сім”ї, як дві чорні хмари, наближались одна до другої, сумно й понуро. (І. Нечуй-Левицький)

Даний приклад має протиставлення і порівняння. Протиставляється чорна хмара - Мотря і Карпо та сиза хмара - Кайдашиха. Порівнюються дві сім”ї з двома чорними хмарами.

При детальній роботі над партитурою тексту звертаємо увагу на специфіку наголошування у тексті окремих частин мови.

Наголошення займенника, відповідно до правила про нове поняття, виключається, (виняток: займенник наголошується при протиставленні, або коли можна поставити запитання хто? і стоїть після прикметника).

Мій народе!
У сади твої, залиті сонцем.
не повернуться ночі страшні.
Я твій атом, в твій я орбіті,
І другої не треба мені. (В. Сосюра)

В даному прикладі не наголошуємо займенники: *мій, твої, я, твій, мені*. Наголошуємо тільки займенник *твій* через те, що цей атом знаходиться саме в цій, конкретній орбіті, решта орбіт не цікавить. Це приховане протиставлення тому наголошуємо цей займенник.

Не беруть на себе наголосу і прикметники: якщо вживаються при іменнику; якщо прикметники підкреслюють ознаки предмета (однорідні члени речення); якщо прикметник не наголошується; виняток: є

протиставлення, або запитання "який?", або ж він стоїть після прикметника має функцію означення); наголос більше падає на іменник (вона побачила червоні, зелені помаранчеві хустки) якщо в реченні декілька прикметників, то останнє вимовляється як одне ціле з іменником.

Дуже часто у драматичних творах наголошуються дієслова, при цьому частіше логічний наголос буває наприкінці мовного такту, а у групових найменуваннях (при переліку) наголошується останнє слово, якщо енергія мовлення підвищується; і навпаки – перше, якщо енергія спадає.

Лучицька (усміхається щасливо): Так, так... Ви примирили мене... розважили...

Безродний: Та ще й жити будемо... Он і я, який дохлий, а ще сподіваюсь потрудитись... Вірте, вірте!

Лучицька: Ох, коли б! Як мені хочеться жити, серцем радіти... Господи, не вкоро́ти мого віку! (становиться на коліна) Пошли мені хоч хвилинку щастя... Я не зазнала його... Я нікому зла не вчинила!..

(М. Старицький, "Талан")

Завжди наголошуються *однорідні члени речення*, які мають різні поняття:

– Все йде, все минає – і краю немає,
куди ж воно ділось? відкіля взялось?

І дурень, і мудрий нічого не знає.

Живе... умирає... одно зацвіло

А друге зав'яло, навіки зав'яло ... (Т. Шевченко)

– Слухай, дивись, учись.

Будь сьогоденним! (М. Рильський)

Сценічне виконання твору вимагає дотримання *правила родового відмінка*: якщо до дієслова або іменника додається пояснювальне слово чи додаток, то наголошується саме це слово як нове поняття (я дивилась виставу – я дивилась виставу Ефроса; я знаю її дочку – я знаю її дочку Єлизавету).

Логічний наголос при поширених *звертаннях* падає на саме звертання (зоре, моя вечірняя, зійди над горою (Т. Шевченко); О земле рідна, велетнів роди! (М. Рильський); Земле, моя всеплодющая мати, ... (І. Франко); О слово дзвінке, озиваєшся в славі, До нас ти крізь давні століття імлаві (Л. Первомайський).

Для визначення логічного наголосу у складному реченні, його треба поділити на прості й вже у них визначати головні й другорядні синтагми.

"Володіння логікою сценічної мови дає можливість передавати в звучанні думки автора, укладені в тексті ролі, розповіді, виступі, допомагає певним чином організувати текст, щоб найбільш точно й осмислено впливати на партнера на сцені й на глядача" [2, с. 2].

Висновки з даного дослідження. Мистецтво слова полягає насамперед у бездоганному користуванні лексичним і граматичними нормами літературної мови, у правильній вимові слів (навіть діалектних), і

вживанні нормативних наголосів, у дотриманні інтонаційних та логічних правил, які засновані на граматичних особливостях мови. Але, окрім правил мови, є правила мовлення, які можуть бути засвоєні лише в умовах живого спілкування, бо живе слово – це елемент психотехніки актора, що міцно пов'язаний з внутрішнім психологічним процесом людини. Виробити уміння координувати своє внутрішнє та зовнішнє мовлення, відтворювати почутий звуко-інтонаційний малюнок речення і тексту в цілому та репліки зокрема – одне із завдань викладача у класі сценічної мови.

До тренінгових відносимо вправи на орфоепічний аналіз прозових та драматичних текстів, віршів; логічний аналіз текстів; лінгвістичний аналіз художніх текстів; читання текстів синхронно з жестами, рухом або у статиці.

Пропонуємо починати роботу над технікою мовлення з аналізу тексту, де основним є логіка думки та дії; запропоновані обставини, від яких залежать логічний наголос головного слова, ритмомелодика, паузи та інтонація підтексту фрази. Ставлення мовця до висловлюваної ним авторської думки найкраще виражається у логічних паузах та логічних наголосах.

Але навіть найдетальніший логіко-стилістичний та художньо-лінгвістичний аналіз тексту ролі не можуть замінити словесної дії. Вони є лише початком, фундаментом роботи над технікою мовлення, засобом виявлення авторського задуму. Дотримання законів логіки мовлення забезпечує усвідомлення дії у слові – зміни інтонації, думки, підтеми, мікротеми. Якщо майбутній актор навчиться їх змінювати інтенсивно, то роль (персонаж) буде жвавим, цікавим, динамічним і більш зрозумілим глядачеві/слухачеві.

Навчитися володіти своїм голосом – це насамперед почути себе самого – прислухатися до звучання власного голосу, відчувати свій тембр і темп мовлення. Безперечно, не можна до невпізнання змінити голос, його тембр, звучання, але можна дотримуватися нормативності сценічної мови, виробити навички швидкого реагування на зміну мовленнєвої ситуації, домогтися рухливості та виразності інтонацій, вільного та чіткого звучання, уміти користатися нюансами тембральної окраси голосу.

Мистецький університет є основною виховною ланкою, яка може завадити логічним помилкам в мовленні акторів, отже, навчання логіко-інтонаційній структурі тексту повинно вийти на пріоритетний щабель в класі сценічної мови. Коли студент не може зрозуміти ідеї твору, думки автора, він не зможе технічно звуково (у слові) відтворити задум автора. Підготовка студентів до професійного зростання починається з пошуку ефективних форм та методів роботи над роллю і пріоритетом цієї роботи повинна стати робота над ідейною та логічною складовою тексту.

Список використаних джерел:

1. Гладишева, АО., 2007. 'Сценічна мова. Дикційна та орфоепічна нормативність', *Навч. посібник*, К., 270 с.

2. Запорожец, ТИ., 1974. 'Логика сценической речи', Москва : *Просвещение*, 128 с.
3. Кнебель, М., 2016. 'О действенном анализе пьесы и роли', *Учебное пособие. 5-е изд.*, Издательство «Лань», 204 с. Доступно : <<http://teatre.com.ua/upload/all/lib/Slov-drama.pdf>> [Дата обращения 19 Декабря 2018].
4. Кочан, ІМ., 2018. 'Лінгвістичний аналіз тексту', *Навч. посіб., 2-ге вид., перероб. і доп.*, К. : *Знання*, 423 с.
5. Кравцова, ІА., 2013. 'Основи культури і техніки мовлення : [навчальний посібник]', Кривий Ріг : *КПІ ДВНЗ «КНУ»*, 294 с.
6. Лаврінченко, ОА., 2012. 'Сценічна мова у вимірах педагогічної майстерності', *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, № 29, С. 80 – 86.
7. Петрова, АН., 1982. 'Сценическая речь', *Учеб. пособие*, М. : *Искусство*, 191 с.
8. Сагач, ГМ., 1993. 'Золотослів: навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів', К. : «*Райдуга*», 378 с.
9. Стадніченко, НВ., 2013. 'Формування професійного спілкування майбутніх акторів засобами сценічного мовлення', *вісник Запорізького національного університету, Серія Педагогічні науки*, 2 (20), С. 140-145.
10. Станиславский, КС., 1955. 'Работа актера над собой', *Собр. соч. : в 8 т.*, Москва.
11. Юдов, МО., Раденко, ЮВ., 2017. 'Ігрова творчість та імпровізація як складова дидактики сценічного мовлення в системі підготовки артистів розмовного жанру', *Молодий вчений*, № 7 (47), С. 109 – 115.

References:

1. Hladysheva, AO., 2007. 'Stsenichna mova. Dyktsiyna ta orfoepichna normatyvnist' (Scenic language. Dictation and orphoetic normativity)', *Navch. posibnyk*, K., 270 s.
2. Zaporozhets, TI., 1974. 'Logika stsenicheskoy rechi (The logic of staged speech)', Moskva : *Prosveshcheniye*, 128 s.
3. Knebel', M., 2016. 'O deystvennom analize p'yesy i roli (On the effective analysis of the play and the role)', *Uchebnoye posobiye. 5-ye izd., Izdatel'stvo «Lan'»*, 204 s. Dostupno : <<http://teatre.com.ua/upload/all/lib/Slov-drama.pdf>> [Data obrashcheniya 19 Dekabrya 2018].
4. Kochan, IM., 2018. 'Linhvistychnyy analiz tekstu (Linguistic analysis of the text)', *Navch. posib., 2-he vyd., pererob. i dop.*, K. : *Znannya*, 423 s.
5. Kravtsova, IA., 2013. 'Osnovy kul'tury i tekhniky movlennya : [navchal'nyy posibnyk] (Fundamentals of culture and technology of speech: a manual)', Kryvyy Rih : *KPI DVNZ «KNU»*, 294 s.
6. Lavrinenko, OA., 2012. 'Stsenichna mova u vymirakh pedahohichnoyi maysternosti (The stage language in the dimensions of pedagogical skill)', *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*, № 29, S. 80 – 86.
7. Petrova, AN., 1982. 'Stsenicheskaya rech' (Stage speech)', *Ucheb. posobiye*, M. : *Iskusstvo*, 191 s.
8. Sahach, HM., 1993. 'Zolotosliv: navchal'nyy posibnyk dlya serednikh i vyshchyykh navchal'nykh zakladiv (Golden Stuff: A manual for secondary and higher educational institutions)', K. : «*Rayduha*», 378 s.

9. Stadnichenko, NV., 2013. 'Formuvannya profesiynoho spilkuvannya maybutnikh aktoriv zasobamy stsenichnoho movlennya (Formation of professional communication of future actors by means of stage broadcasting)', *visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu, Seriya Pedahohichni nauky*, 2 (20), S. 140-145.
10. Stanislavskiy, KS., 1955. 'Rabota aktera nad soboy (An actor's work on himself)', *Sobr. soch. : v 8 t.*, Moskva.
11. Yudov, MO., Radenko, YUV., 2017. 'Throva tvorchist' ta improvizatsiya yak skladova dydaktyky stsenichnoho movlennya v systemi pidhotovky artystiv rozmovnoho zhanru (A game creativity and improvisation as a component of staged speech didactics in the system of training of artists of conversational genre)', *Molodyy vchenyy*, № 7 (47), S. 109 – 115.

СУЧАСНА ШКОЛА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 373.3.014.5(09)(477)«1991-2001»

НОВАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (1991-2001 РР.)

*THE ELEMENTARY SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS INNOVATIONS IN
UKRAINE (1991-2001)*

Т. Л. Гавриленко

Актуальність теми дослідження. В умовах створення Нової української школи, особлива увага звернута на початкову освіту, яка раніше й активніше за інші рівні загальної середньої освіти сприймає та втілює у практику нові ідеї. Одним із пріоритетних векторів цих змін є оновлення освітнього процесу у напрямі його максимального наближення до особистісних потреб, інтересів і здібностей молодших школярів.

Постановка проблеми. Вивчення історико-педагогічного досвіду, зокрема змін в освітньому процесі початкової школи в перше десятиліття незалежності України, дозволить осмислити трансформації, що відбуваються у цій ланці загальної середньої освіти на сучасному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз показав, що різні аспекти розвитку початкової освіти в перше десятиліття незалежності України знайшли відображення в працях українських учених: Л. Д. Березівської, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко та ін. Водночас питання здійснення освітнього процесу в початковій ланці школи в обраних хронологічних межах не знайшли належного висвітлення.

Urgency of the research. In the context of the New Ukrainian school creation, special attention was paid to primary education, which perceives and implements new ideas earlier and more actively than other levels of general secondary education. One of the priority vectors of these changes is the renewal of the educational process in the direction of its maximum approximation to the personal needs, interests and abilities of younger school children.

Target setting. The study of historical and pedagogical experience, in particular, changes in the educational process of an elementary school in the first decade of Ukraine's independence, will make it possible to comprehend the transformations taking place in this element of general secondary education at the present stage.

Actual scientific researches and issues analysis. Historiographical analysis showed that various aspects of the primary education development in the first decade of Ukraine's independence were reflected in the works of Ukrainian scientists: L. D. Bereziwska, N. M. Bibik, M. S. Vashulenko, Ya. P. Kodliuk, O. Ya. Savchenko and others. At the same time, the issue of the educational process implementation at the elementary school level in the selected chronological framework has not been adequately

Постановка завдання.

Визначити та схарактеризувати новації в освітньому процесі початкової школи в Україні у 1991-2001 рр. задля актуалізації освітніх надбань.

Виклад основного матеріалу.

Аргументовано, що освітній процес у початковій школі в окреслений період мав новаційний характер, а саме: в організації (перехід до семестрової системи навчання; скорочення навчального року та збільшення тривалості канікул; реструктуризація навчального тижня; зменшення тривалості уроку до 40 хвилин; можливість здобувати початкову освіту за індивідуальною формою навчання); у методах навчання (удосконалення та адаптування традиційних методів до нових цілей і змісту початкової освіти, поширення гри, апробування методу художніх проєктів); у формах організації навчання (урізноманітнення уроку за змістом, структурою і способами діяльності; поширення нестандартних уроків, а також екскурсій та олімпіад, упровадження інтегрованих уроків; відміна домашніх завдань у I класі); у контролі та оцінюванні (запровадження тестів; введення підсумкової атестації наприкінці року та з 2000 р. – державної підсумкової атестації для учнів III(IV) класів; перехід до вербального оцінювання у I класі; переведення всіх учнів до наступного класу незалежно від оцінок, що дозволило ліквідувати явище “другорічництва”; з 2001 – запровадження 12-бальної системи оцінювання; виведення оцінки за поведінку з розряду “обов’язкових”).

Висновки. В умовах розбудови національної початкової школи в перше десятиліття незалежності України на державному, науковому та практичному рівнях здійснювався

covered.

The research objective. Identify and characterize the elementary school educational process innovations in Ukraine (1991-2001) in order to update educational achievements.

The statement of basic materials.

It is argued that the educational process in elementary school in this period was innovative, namely: in the organization (transition to the semester education system, reducing the school year and increasing the length of the holidays; restructuring the school week, reducing the lesson's duration to 40 minutes, the opportunity to receive primary education in the individual form of education); in teaching methods (improvement and adaptation of traditional methods to new goals and content of primary education, distribution of the game, testing the method of art projects); in the forms of educating organization (a variety of lessons on the content, structure and methods of activity, the distribution of non-standard lessons, as well as excursions and competitions, the introduction of integrated lessons; the elimination of homework in the 1st class); in monitoring and evaluation (introduction of tests; introduction of final certification at the end of the year and since 2000 - state final certification for pupils of 3 (4) classes; transition to verbal evaluation in 1st class; transfer of all students to the next class regardless of the grades, which made it possible to eliminate the phenomenon of “repetition”; since 2001 - the introduction of a 12-point assessment system; the conclusion of the assessment for the behavior of the category of “mandatory”).

Conclusions. In the conditions of the development of the national primary school in the first decade of Ukraine's independence, the state, scientific and practical levels sought to update the

пошук шляхів оновлення освітнього процесу у початкових класах з урахуванням тогочасних вимог суспільства, розвитку педагогічної науки, потреб шкільної практики та особистості молодшого школяра.

Ключові слова: освітній процес; організація освітнього процесу; методи, засоби та форми організації освітнього процесу; контроль та оцінювання в освітньому процесі; початкова школа; молодші школярі; Україна.

educational process in primary classes, taking into account the requirements of society at that time, the development of pedagogical science, the needs of school practices and the personality of the younger pupil.

Keywords: educational process; organization of the educational process; methods, means and forms of organization of the educational process; monitoring and evaluation in the educational process; Primary School; younger students; Ukraine.

Актуальність теми. Наразі, в умовах реалізації ключової реформи Міністерства освіти і науки України – створення Нової української школи, особлива увага звернута на початкову освіту, яка раніше й активніше за інші рівні загальної середньої освіти сприймає та втілює у практику нові ідеї. Одним із пріоритетних векторів цих трансформацій є оновлення освітнього процесу у напрямі його максимального наближення до особистісних потреб, інтересів і здібностей молодших школярів. Зміна освітніх парадигм актуалізує ґрунтовне вивчення, осмислення і творче використання вітчизняного історико-педагогічного досвіду. У такому контексті доцільним видається звернення до періоду відродження національної освіти в Україні в перше десятиліття її незалежності. Адже в цей час відбувалися докорінні зміни в розвитку початкової освіти, зокрема її цілях, принципах, змісті освіти та освітньому процесі на засадах дитиноцентризму, національної спрямованості, демократизму, гуманізму.

Постановка проблеми. Вивчення історико-педагогічного досвіду, зокрема змін в освітньому процесі початкової школи в перше десятиліття незалежності України, дозволить осмислити трансформації, що відбуваються у цій ланці загальної середньої освіти на сучасному етапі, врахувати досягнення та уникнути помилок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз показав, що різні аспекти розвитку початкової освіти в перше десятиліття незалежності України знайшли відображення в працях українських учених: Л. Д. Березівської, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко та ін. Водночас питання здійснення освітнього процесу в початковій ланці школи в обраних хронологічних межах не знайшли належного висвітлення.

Постановка завдання. На основі аналізу законодавчо-нормативних документів, праць науковців і практиків першого десятиліття незалежності України визначити й схарактеризувати новації в освітньому процесі початкової школи у 1991-2001 рр. задля актуалізації освітніх надбань на етапі творення Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розбудова початкової освіти на нових концептуальних засадах (деполітизація, деуніфікація, національна спрямованість, демократизм, гуманізм,

дитиноцентризм), модернізація її змісту, про що вже йшлося у наших попередніх публікаціях [2; 30], зумовили трансформації в освітньому процесі (організації освітнього процесу; методах, засобах і формах організації освітнього процесу; контролі та оцінюванні в освітньому процесі). Передусім проаналізуємо зміни, що відбулися в *організації освітнього процесу*, тобто структурі й тривалості навчального року, наповнюваності початкових класів, плануванні навчального дня молодших школярів, а також формах навчання.

Аналіз джерел показав, що *структура навчального року* з 1991 р. поряд з традиційною (поділом на чверті) вперше передбачала поділ на півріччя або семестри. В умовах демократизації освітньої галузі вона могла визначатися педагогічною радою закладу загальної середньої освіти [7, с. 3]. У 2001/02 н.р. всі заклади загальної середньої освіти, в т.ч. І ступеня, перейшли на навчання за *семестровою системою* [9, с. 25].

Задля створення сприятливих умов навчання, урахування вікових можливостей учнів у перше десятиліття незалежності України відбувався пошук не лише оптимальної структури навчального року, а і його тривалості. Так, уже в 1991/92 н.р. для першокласників *тривалість навчального року* скорочено до 30 навчальних тижнів. Для молодших школярів інших класів вона не змінилася та становила 34 навчальні тижні [7, с. 2]. З прийняттям Закону України “Про загальну середню освіту” (1999) ця диференціація була усунута [21, с. 4]. З 2001/02 н.р. тривалість навчального року для всіх учнів початкових класів становила 175 днів [9, с. 25].

Прикметно, що обов’язкові для всіх молодших школярів *навчальні екскурсії*, які відбувалися в останній тиждень навчального року і стали традиційною формою організації навчання, протягом 90-х рр. ХХ ст. згідно з нормативними документами не проводилися. Вони були відновлені лише в 2000/01 н.р. та здійснювалися з метою посилення практичної спрямованості освітнього процесу, профорієнтаційної роботи з учнями, підготовки їх до активної трудової діяльності, залучення до суспільно-корисної праці. Для учнів початкових класів їх проведення передбачалося до 1 червня протягом чотирьох днів (не більше 3 год. на день). Зміст і форми навчальних екскурсій визначалися залежно від місцевих умов і особливостей закладу загальної середньої освіти. Найчастіше вони проводилися в природу та на виробництво. Час, відведений на екскурсії, використовувався і для організації занять на навчально-дослідних ділянках та суспільно корисної праці [11, с. 26].

Згідно із законодавчо-нормативними документами *тривалість канікул* протягом навчального року зросла та мала становити не менше 30 днів. Ці зміни спричинили передусім збільшення часу на проведення відпочинку в зимовий період: від 12 до 18 днів [7, с. 2]. У 1996/97 н.р. Міністерство освіти України рекомендувало закладам загальної середньої освіти продовжити його до 4-х тижнів (як варіант з 18 грудня до 16 січня) [15, с. 23-24]. Збільшення тривалості зимових канікул пов’язуємо зі складною фінансовою ситуацією в освітній галузі, необхідністю роботи

закладів загальної середньої освіти у режимі економії. Звичайно, такі тривалі перерви порушували систематичність у навчанні молодших школярів та не сприяли якості освітнього процесу. Для учнів І класів чотирирічної початкової школи, як це було передбачено і в другій половині 80-х рр. ХХ ст., організовувалися додаткові тижневі канікули [7, с. 2]. З 2001/02 н. р. їх було нівельовано у зв'язку зі встановленням єдиної тривалості навчального року для всіх учнів початкових класів [9, с. 25].

Орієнтація на всебічний і гармонійний розвиток особистості молодшого школяра, необхідність здійснення індивідуального та диференційованого підходу в освітньому процесі вимагали встановлення оптимальної *наповнюваності класів*. Згідно з Концепцією середньої загальноосвітньої школи України (1991) максимальна чисельність учнів у початкових класах мала становити *20 осіб*, що розглядаємо як важливе зрушення в організації освітнього процесу [13, с. 7]. Однак у 1994 р. гранична наповнюваність початкових класів зросла до *25 осіб*, а в 1997 р. – до *30* [16, с. 24]. Як бачимо, відбулося повернення до нормативів, встановлених у середині 80-х рр. ХХ ст. Такі зміни, як пояснювалося у документах Міністерства освіти України, були пов'язані з підвищенням ефективності використання бюджетних коштів і були тимчасовими, пов'язаними з фінансовою скрутою. У сільських малокомплектних школах чисельність молодших школярів у класі встановлювалася згідно з рішенням місцевих органів влади [16, с. 25]. З 1999/00 н. р. вона становила не менше п'яти осіб. При меншій кількості учнів у класі заняття могли проводитися за індивідуальною формою навчання [21, с. 3].

З урахуванням побажань батьків і за погодженням з відповідним органом управління освітою заклади загальної середньої освіти отримали право установлювати *тривалість навчального тижня* (п'ятиденний або шестиденний) [21, с. 4]. Проаналізовані джерела показали, що протягом 1990-х рр. початкові класи перейшли на п'ятиденний режим роботи, що на початку 2000-х рр. закріплювалося у нормативних документах [12, с. 3]. Отже, результати експерименту (1981-1985), що засвідчив доцільність реструктуризації навчального тижня у початкових класах, повною мірою почали реалізовуватися лише через півтора десятиліття.

У документах Міністерства освіти України зверталася увага й на *організацію навчального дня* у початкових класах. Зокрема, навчання молодших школярів рекомендувалося здійснювати в першу зміну, при чому розпочинатися навчальні заняття мали не раніше ніж о 8 год. 30 хв. і не пізніше ніж о 9 год. Однак ці вимоги не завжди виконувалися. Як і в 50-х – 80-х рр. ХХ ст., навчання учнів початкових класів здійснювалася у дві зміни [22, с. 23].

Незважаючи на висновки науковців щодо необхідності скорочення *тривалості уроку* в початкових класах, зроблені ще в 50-80-х рр. ХХ ст., час на його проведення до 1999 р. не змінився та становив 45 хвилин. Виняток становили лише І класи чотирирічної початкової школи, у яких урок дорівнював 35 хвилинам. Щоправда, в умовах демократизації освітньої галузі заклад загальної середньої освіти міг встановлювати іншу

тривалість уроку за погодженням з місцевим органом управління освіти [22, с. 23]. У 1996/97 н. р. у зв'язку з необхідністю енергозбереження у навчальних закладах Міністерство освіти України рекомендувало гнучкий режим організації освітнього процесу, зокрема в зимовий період (з 16 листопада до 1 березня) встановлювати тривалість уроків у початкових класах в межах 35 хвилин. Невикористаний навчальний час мав компенсуватися протягом навчального року за рахунок проведення консультацій, індивідуальних занять [15, с. 23-24].

Урешті, враховуючи вікові особливості дітей 6-10-річного віку, з 1999/00 н. р. тривалість уроку в початкових класах, окрім I класів чотирирічної початкової школи (урок у цих класах становив 35 хвилин), була скорочена до 40 хвилин. У закладах загальної середньої освіти, де тривалість уроків зменшувалася, допускалося збільшення кількості занять (наприклад, замість 3 уроків по 40 хвилин можна було проводити 4 – по 30 хвилин) або навчальних днів [23, с. 27].

Задля створення сприятливих умов для організації відпочинку та харчування молодших школярів *тривалість перерв* між уроками становила не менше 10 хвилин [19, с. 26]. Зі зміною тривалості уроку час на їх проведення збільшувався до 15-20 хвилин [23, с. 27]. Схвально оцінюємо, що для молодших школярів, які постраждали внаслідок аварії на Чорнобильський АЕС, а також учнів з ослабленим здоров'ям Міністерство освіти України пропонувало не лише варіанти розвантаженого навчального плану, а й щадний режим організації освітнього процесу [19, с. 26].

Новацією досліджуваного періоду стало законодавчо закріплена можливість здобуття початкової освіти за *індивідуальною формою* навчання. Нагадаємо, що індивідуальне навчання у 50-80-х рр. XX ст. передбачалася для молодших школярів, які не могли відвідувати школу за станом здоров'я. У 90-х рр. XX ст. здобувати початкову освіту за цією формою могли учні, які виявили бажання навчатися індивідуально (за згодою батьків або осіб, які їх замінювали). Переважно це були молодші школярі, які: мали високі навчальні можливості; проживали у селах, селищах, де були відсутні заклади загальної середньої освіти або у класі навчалася менше 5 учнів; не могли відвідувати навчальні заняття за станом здоров'я; не спроможні були засвоїти навчальний матеріал в умовах групової форми навчання у визначені державою терміни; потребували корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Вони мали право вивчати індивідуально один, кілька або всі предмети навчального плану. Прикметно, що на початку 90-х рр. XX ст. індивідуальне навчання могли здійснювати не лише вчителі, а й батьки та гувернери, діяльність яких у радянську добу з ідеологічних причин була ліквідована як ворожа індивідуалізована система, що суперечила колективному вихованню [14, с. 4]. Згодом це стало прерогативою педагогічних працівників, які мали відповідну педагогічну освіту. Запровадження поряд з груповою індивідуальної форми навчання, на наш погляд, створювало оптимальні умови для здобуття початкової освіти відповідно до особистісних потреб,

індивідуальних здібностей, можливостей, стану здоров'я, розвитку нахилів, талантів учнів.

Отже, організація освітнього процесу відбувалася з урахуванням вікових особливостей, потреб і можливостей дітей молодшого шкільного віку. Позитивно, що заклади загальної середньої освіти отримали право визначати відповідно до власних потреб, регіональних особливостей, запитів учнів і батьків структуру навчального року, тривалість навчального тижня, дня, заняття, відпочинку між ними.

Перейдемо до розгляду методів, засобів і форм організації навчання, які застосовувалися в освітньому процесі в початкових класах у перше десятиліття незалежності України. Проаналізовані джерела засвідчили, що традиційно у навчанні молодших школярів використовувалися *словесні* (розповідь, пояснення, бесіда), *наочні* (ілюстрація, демонстрація, спостереження), *практичні* (вправи, практичні роботи, досліди) методи, *робота з книжкою*. При цьому акцентувалося, що вони мають посилювати роль самостійної практичної і розумової пізнавальної діяльності учнів, спрямовуватися на розвиток навичок самоконтролю у процесі цілеспрямованого, організованого пошуку знань [17, с. 81]. Особливої популярності в роботі з молодшими школярами набула *гра* як метод навчання. Цьому, зокрема, сприяли висновки українських учених (Н. М. Бібік, Н. В. Кудикіна, Н. І. Підгорна, І. М. Школьна та ін.) про важливість застосування означеного методу в навчанні першокласників, отримані в результаті спеціально проведених досліджень з організації ігрової діяльності дітей в 80-х рр. XX ст. Вони довели, що гра сприяє гуманізації педагогічної взаємодії, збагачує її позитивними емоціями, викликає і зміцнює пізнавальний інтерес [26, с. 306].

Поряд із названими методами, що стали вже традиційними та адаптувалися до нових цілей і змісту освіти, відбувався пошук нових. Так, науковим співробітником лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України В. П. Тименко запропоновано використовувати на навчальних заняттях з художньої праці *метод художніх проєктів*. Нагадаємо, що метод проєктів активно застосовувався в 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. в радянській школі. За твердженням В. П. Тименка, в 40-х рр. XX ст. він актуалізувався у мистецтві дизайну. З огляду на висновки психологів про наближення молодших школярів до “художнього” типу особистості, вчений уважав природним використання методу художніх проєктів у пізнанні довкілля. Сутність цього методу В. П. Тименко визначив як “систему принципів художнього конструювання цілісної картини світу з окремих моделей середовищ життєдіяльності засобами словесного, колірно-графічного і предметно вираженого образотворення” [29, с. 23]. Апробація нового методу здійснювалася у початкових класах з 1999 р. У подальшому напрацювання з організації проєктної діяльності знайшли відображення у працях І. Єрмакова, О. Онопрієнко, Г. Сазоненко та ін. і впроваджувалися в практику початкової школи [26, с. 299].

Теоретичні й практичні засади використання методів навчання в початкових класах з позицій гуманістичної педагогіки та теорії

розвивального навчання знайшли відображення у підручнику академіка О. Я. Савченко “Дидактика початкової школи” (1999).

Звернемо увагу, що, починаючи з 1990 р., різко зменшився обсяг постачання у заклади загальної середньої освіти *засобів навчання*, що призвело до використання в освітньому процесі технічно й змістовно застарілих. Водночас розвиток науки і техніки, перехід до інформаційного суспільства, утвердження нової освітньої парадигми актуалізували питання їхнього оновлення. У цьому зв'язку Науково-методичним центром організації розробки та виробництва засобів навчання розроблено проект Концепції створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України (1997), що визначав зміст і систему підготовки навчальної бази, яка відповідала б сучасним вимогам [18]. Серед першочергових для видання засобів навчання для початкових класів були визначені такі: таблиці та плакати з української мови, природознавства, фізичної культури, іноземної мови; аудіопрограми з природознавства, аудіокасети з музики. Але серед рекомендованих Міністерством освіти України у 1998-2001 рр. засобів навчання для використання у початкових класах були винятково навчально-наочні посібники (демонстраційні таблиці, альбоми завдань із математики, каси літер і цифр, літери та цифри на магнітах, предметні картки, навчально-ігрові посібники, атласи).

Припускаємо, що новітні засоби навчання не вироблялися, а через їх відсутність застосування нових технологій, зокрема інформаційних, що активно з'являлися ще наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст., було вкрай утруднене. Як і в 50-х – 80-х рр. XX ст., засоби навчання найчастіше доводилося виготовляти самим учителям. Одними із таких, що поширювалися у 70-х – 80-х рр. XX ст. та активно використовувалися в 90-х рр. XX ст., були засоби безмашинного програмового контролю (перфокарти, сигнальні картки, кодокартки) [24, с. 47].

Розглянемо *форми організації навчання*. Як і в попередні десятиліття, основною формою організації навчання у початкових класах залишався *урок*. Прикметно, що він став різноманітним за змістом, структурою, способами організації діяльності. Водночас урок потребував постійного якісного оновлення відповідно до сучасних вимог. Значну висококваліфіковану науково-педагогічну допомогу класоводам у цьому питанні надала праця О. Я. Савченко “Урок у початкових класах” (1993) [28]. На основі тривалого дослідження у багатьох загальноосвітніх школах, численних спостережень уроків, бесід з учителями вчена узагальнила та детально висвітлила у посібнику особливості сучасного уроку, зокрема визначення його мети, добору змісту й методичного забезпечення; здійснення диференційованого підходу на різних етапах уроку. Значну увагу О. Я. Савченко приділила реалізації мотиваційного й розвивального компонентів уроку. На її думку, ці компоненти у багатьом залежать від гуманізації взаємин у класному колективі, задоволенні актуальних потреб дитини, застосуванні групових форм роботи, ігрових ситуацій, розвитку інтелектуальних почуттів, стимулюванні самооцінки й саморозвитку учнів, створенні ситуації “успіху” в процесі навчання [28, с. 5]. Олександра Яківна

запропонувала класоводам науково обґрунтовані рекомендації щодо розв'язання завдань уроку, фрагменти уроків, приклади вправ і завдань, що могли застосовуватися на уроках із різних предметів. Тому не випадково посібник користувався попитом серед учителів. До речі, в середині 90-х рр. XX ст. на їхнє прохання він був надрукований у журналі “Початкова школа”.

Поряд з традиційним уроком особливої популярності серед практиків набували *нестандартні уроки* (урок-конкурс, уроки-діалог, урок-казка, урок-гра, урок-подорож, урок-драматизація, урок-змагання та ін.), оскільки їх застосування дозволяло руйнувати застиглі штампи в організації освітнього процесу, стимулювало пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу молодших школярів [6, с. 32].

Одним із напрямів методичного оновлення уроків у початкових класах стало проведення їх на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, які об'єднувалися навколо однієї теми. Такий підхід, як зазначала О. Я. Савченко, мав на меті “інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок використання цікавого матеріалу, що давав змогу різнобічно пізнати якість явище, поняття, досягти цілісності знань” [27, с. 2]. Широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу містили такі предмети, як: українська мова, математика, музика, образотворче мистецтво.

Інтегровані уроки отримали підтримку серед класоводів та активно реалізовувалися в освітньому процесі, адже дозволяли відійти від предметного викладання, сприяли активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, допомагали формувати у них цілісне уявлення про явища, події, світ загалом. Про це, зокрема, свідчить низка статей науковців і практиків, опублікованих у журналі “Початкова школа”. Водночас через недостатню теоретичну і методичну обізнаність щодо проведення інтегрованих уроків вчителі мали проблеми з визначенням їх тематики, добром навчального матеріалу. Типовою помилкою стало застосування міжпредметних зв'язків замість інтеграції навчального матеріалу [4, с. 16-18].

Проаналізовані джерела показали, що не втратила значення й така позаурочна форма організації навчання, як *екскурсія*. Щоправда, обов'язкове проведення екскурсій наприкінці навчального року, як уже зазначалося вище, було скасовано.

Серед позаурочних форм організації навчання набували популярності *олімпіади*, що почали використовуватися в початкових класах з другої половини 80-х рр. XX ст. Відомий учений-методист М. В. Богданович уважав доцільним проводити в початкових класах олімпіади з математики. Він визначив особливості та необхідні умови їх ефективності, які, на наш погляд, не втратили актуальності та можуть бути адаптовані до проведення олімпіад у початкових класах з інших предметів, а саме: масовість (надання можливості кожному учню взяти у ній участь); опосередкована і безпосередня участь батьків у їх підготовці (розв'язування вдома нестандартних задач); повне забезпечення вчителя “задачним

матеріалом” для проведення підготовчої роботи та самих олімпіад (видання відповідного друкованого посібника масовим тиражем); проведення олімпіади в умовах заохочувального режиму (кожен має виступити успішно, тобто розв’язати хоча б одну задачу; переможцями слід вважати третину школярів; оголосити подяку і подарувати листівки всім учасникам); поступовість у нарощуванні турів олімпіад (у II(I) кл. проводяться тільки класні олімпіади, у III(II) кл. – класні та шкільні, у IV(III) кл. – класні, шкільні та міжшкільні (районні)) [1, с. 27-29].

З урахуванням переходу до особистісно орієнтованого навчання дещо змінювалися вимоги до традиційної позаурочної форми організації навчання – *домашня навчальна робота учнів*. Згідно з нормативними документами Міністерства освіти України при визначенні доцільності, характеру, змісту та обсягу домашніх завдань учителю необхідно було врахувати індивідуальні особливості учнів [3, с. 8]. У I класі чотирирічної та першій чверті I класу трирічної початкової школи домашні завдання не задавалися. В інших класах обсяг домашніх завдань мав бути таким, щоб витрати часу на їх виконання не перевищували у II(I) класі 45 хвилин, у III(II) – 1 год. 10 хв. та IV(III) – 1,5 год. Домашні завдання не рекомендувалося задавати на вихідні та святкові дні, якщо заняття з одного й того самого предмета стояли в розкладі перед і після вихідного чи свята [22, с. 23].

Розглянемо зміни, які відбулися в *контролі та оцінюванні* навчальних досягнень молодших школярів у перше десятиліття незалежності України. Аналіз джерел засвідчив, що пошуки шляхів удосконалення *контролю* у навчанні призвели до появи нових його методів. З початку 90-х рр. XX ст. у освітній процес поступово впроваджувалися *тести* (цей метод набув поширення у радянській школі в 20-х рр. XX ст.). Простежуємо, що вони використовувалися у процесі поточного та тематичного контролю й частіше укладалися самими класоводами [25, с. 19]. Задля визначення якості підготовки молодших школярів із базових навчальних предметів Управлінням змісту базової освіти розроблялася система державних тестів [20, с. 9]. Знаходимо інформацію і про запровадження в освітній процес окремих шкіл за ініціативи педагогічних колективів *заліків та іспитів* як методів підсумкового контролю навчальних досягнень учнів початкових класів [5, с. 27].

У досліджуваний період значна увага приділялася проведенню *підсумкової атестації* учнів наприкінці навчального року. За рішенням педагогічної ради закладу загальної середньої освіти вона відбувалася у формі тестування або підсумкової контрольної роботи [19, с. 26]. З 2000/01 н. р. задля забезпечення державного контролю та моніторингу відповідності освітнього рівня учнів, які закінчили заклад I ступеня, вимогам державного стандарту запроваджувалася нова форма контролю – *державна підсумкова атестація*. Її зміст, форми та порядок проведення визначало Міністерства освіти і науки України [10, с. 4]. Державній підсумковій атестації підлягали результати навчальної діяльності учнів

III(IV) класів з державної мови (українська мова і читання) та математики. На відміну від основної і старшої школи, у початковій школі оцінка за атестацію виставлялася за результатами річного оцінювання, яке здійснювалося на підставі оцінок за підсумкові письмові роботи [10, с. 6-7].

Звернемо увагу, що на державному рівні неодноразово переглядалися особливості оцінювання молодших школярів. Згідно з Положенням про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад (1993) у I класі трирічної та I-II класах чотирирічної початкової школи застосовувалася *словесна* оцінка успішності. У наступних класах вона доповнювалася оцінками в *балах*: 5 (відмінно), 4 (добре), 3 (посередньо), 2 (незадовільно) [3, с. 8]. З 1999 р. вербальне оцінювання здійснювалося тільки в I класі чотирирічної та першому півріччі I класу трирічної початкової школи з навчальних предметів інваріантної частини навчального плану. Знання учнів з предметів і курсів варіативної частини – оцінювалися шляхом заліку (зараховано) у кінці кожної навчальної чверті [22, с. 24]. З 2001 р. словесна оцінка досягнень учнів у навчанні відбувалася в I класі. Після його закінчення вчителем складалася характеристика, що заносилася до особової справи учня. У характеристиці зазначався рівень розвитку учня та результати оволодіння ним усіма компонентами навчальної діяльності. Після закінчення II-III(IV) класів учням видавався *табелів* успішності, в якому відповідно до чинної системи оцінювання відображалися їхні досягнення у навчанні за семестри та навчальний рік [8, с. 22].

За відмінні успіхи у навчанні, як і в 50-х – 80-х рр. XX ст., учні початкових класів нагороджувалися похвальним листом. Молодші школярі, які не засвоїли хоча б один із предметів в обсязі державних стандартів освіти, вважалися “невстигаючими”. За згодою батьків вони могли бути залишені на повторний курс або за певних умов переведені до наступного класу. Учні, які не встигали протягом двох років навчання, підлягали обстеженню психолого-медико-педагогічною комісією. За її висновками такі діти, як правило, мали продовжити навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти. За бажанням батьків навчання цих дітей могло проводитися у класах вирівнювання (групах здоров’я) або індивідуально [3, с. 9]. Схвально оцінюємо, що з 2000/01 н. р. усі учні незалежно від річного оцінювання переводилися до наступного класу, допускалися до державної підсумкової атестації [8, с. 19]. Ці зміни дозволили подолати негативне явище в початковій освіті – *другорічництво*, що виникло наприкінці 20-х рр. XX ст. та особливо загострилося у 50-х – 60-х рр. XX ст. У результаті було збережено частину державних коштів, захищено учнів від тяжкої моральної травми, спричиненої фактом залишення на повторний курс навчання.

Уважаємо позитивним, що *оцінка за поведінку* була виведена з розряду “обов’язкових”. Доцільність її виставлення та критерії визначалися статутом закладу загальної середньої освіти [3, с. 15].

Система оцінювання навчальних досягнень молодших школярів принципово змінилася із запровадженням у 2001/02 н. р 12-бальної шкали

оцінювання [12, с. 4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, в умовах розбудови національної початкової школи в перше десятиліття незалежності України на державному, науковому та практичному рівнях здійснювався пошук шляхів оновлення освітнього процесу у початковій класах. Позитивно, що зміни в організації освітнього процесу, методах і формах організації навчання, контролі та оцінюванні навчальних досягнень учнів здійснювалися з урахуванням тогочасних вимог суспільства, розвитку педагогічної науки, потреб шкільної практики та особистості молодшого школяра. Водночас реалізація окреслених шляхів, запропонованих новацій ускладнювалася, відтерміновувалася або взагалі була неможливою переважно через низький рівень фінансового забезпечення освітньої галузі. Окреслені новації створили підґрунтя для розвитку початкової освіти на сучасному етапі та можуть бути творчо використані в Новій українській початковій школі, про що і піде мова в наших наступних публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Богданович, М., Царінна, О., 1999. 'Математичні олімпіади в початкових класах', *Початкова школа*, № 12, С. 27-29.
2. Гавриленко, ТЛ., 2018. 'Цілі, цінності та принципи початкової освіти в перше десятиліття незалежної України (1991–2001)', *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*, Ніжин, С. 43-45.
3. Кабінет Міністрів України, 1994. 'Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 12, С. 3-17.
4. Комар, ОА., Лобановська, ОМ., Лаптева, ЛЛ., 1996. 'Проводимо інтегровані уроки', *Початкова школа*, № 7, С. 16-18.
5. Лисенко, ЛВ., 1995. 'Модульне навчання і рейтингова система оцінювання знань учнів', *Початкова школа*, № 3, С. 27-29.
6. Лухтай, ЛК., 1992. 'Нестандартний урок', *Початкова школа*, № 3/4, С. 31-32.
7. Міністерство народної освіти Української РСР, 1991. 'Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1991/92 навчальний рік' *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*, № 7, С. 2-21.
8. Міністерство освіти і науки України, 2001. 'Інструкція про переведення та випуск учнів навчальних закладів системи загальної середньої освіти усіх типів та форм власності', *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 7, С. 17-24.
9. Міністерство освіти і науки України, 2001. 'Організація навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/02 навчальний рік', *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 19, С. 23-32.
10. Міністерство освіти і науки України, 2001. 'Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти', *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 1, С. 3-12.
11. Міністерство освіти і науки України, 2001. 'Про порядок проведення навчальних експертиз та навчальної практики учнів загальноосвітніх

- навчальних закладів', *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, № 6, С. 26-30.
12. Міністерство освіти і науки України, 2002. 'Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)', *Початкова школа*, № 3, С. 1-6.
 13. Міністерство освіти України, 1992. 'Концепція середньої загальноосвітньої школи України', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 4, С. 3-29.
 14. Міністерство освіти України, 1993. 'Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 20, С. 4-6.
 15. Міністерство освіти України, 1996. 'Про зміни та доповнення до листа Міносвіти № 1/9-201 від 13.05.96 р.', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 23, С. 23-24.
 16. Міністерство освіти України, 1997. 'Про нормативи граничної наповнюваності класів, груп, гуртків та нормативи поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у середніх закладах освіти', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 22, С. 24-28.
 17. Міністерство освіти України, 1997. 'Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 (1-3) класи', Київ: видавництво «Бліц», 206 с.
 18. Міністерство освіти України, 1998. 'Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів освіти України', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 1, С. 9-19.
 19. Міністерство освіти України, 1998. 'Про Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 1998/99 навчальний рік', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 10, С. 14-27.
 20. Міністерство освіти України, 1999. 'Доповідна записка про стан виконання постанови КМ України від 03.11.93 р. № 896 «Про державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття)»', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 6, С. 5-26.
 21. Міністерство освіти України, 1999. 'Закон України «Про загальну середню освіту»', *Початкова школа*, № 8, С. 1-11.
 22. Міністерство освіти України, 1999. 'Про організацію навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 11, С. 20-25.
 23. Міністерство освіти України, 1999. 'Про тривалість уроків у початкових класах', *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 23, С. 27.
 24. Мягкова, ВІ., 1995. 'Методика роботи з універсальними перфокартами в початковій школі', *Початкова школа*, № 4, С. 47-49.
 25. Палій, М., Марчук, С., 1995. 'Тести з природознавства', *Початкова школа*, № 5/6, С. 19-21.
 26. Савченко, ОЯ., 2012. 'Дидактика початкової школи', Київ: Грамота, 504 с.
 27. Савченко, ОЯ., 1992. 'Дидактичні особливості нестандартних уроків', *Початкова школа*, № 1, С. 2-8.
 28. Савченко, ОЯ., 1993. 'Урок у початкових класах', Київ: Освіта, 224 с.
 29. Тименко ВП., 2000. 'Метод проектів на заняттях з художньої праці', *Початкова школа*, № 8, С. 23-25.
 30. Havrylenko TL., 2016. 'The Development of the Content of Primary Education in Ukraine during the Period of Revival of the National School (1991-2001)', *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, vol. IV (39), P. 26-29.

References:

1. Bohdanovych, M., Tsarinna, O., 1999. 'Matematychni olimpiady v pochatkovykh klasakh (Mathematical olimpi in the cob classes)', *Pochatkova shkola*, № 12, S. 27-29.
2. Havrylenko, TL., 2018. 'Tsili, tsinnosti ta pryntsypy pochatkovoï osvity v pershe desiatylittia nezalezhnoi Ukrainy (1991–2001) (The Words and Essences of the Principles of Cooperation in the Tenth Anniversary of the Independent Ukraine (1991–2001))', v *Pochatkova osvita: istoriia, problemy, perspektyvy*, Nizhyn, S. 43-45.
3. Kabinet Ministriv Ukrainy, 1994. 'Polozhennia pro serednii zahalnoosvitnii navchalno-vykhovnyi zaklad (Provision on a secondary general educational institution)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*, № 12, S. 3-17.
4. Komar, OA., Lobanovska, OM., Laptieva, LI., 1996. 'Provodymo intehrovani uroky (Conducting Integral Lessons)', *Pochatkova shkola*, № 7, S. 16-18.
5. Lysenko, LV., 1995. 'Modulne navchannia i reitynhova systema otsiniuvannia znan uchniv (Modular Navigation and Rating System of Assessment of Knowledge of Scientists)', *Pochatkova shkola*, № 3, S. 27-29.
6. Lukhtai, LK., 1992. 'Nestandardnyi urok (Nonstandard Lesson)', *Pochatkova shkola*, № 3/4, S. 31-32.
7. Ministerstvo narodnoi osvity Ukrainiskoi RSR, 1991. 'Navchalni plany dennikh zahalnoosvitnikh shkil Ukrainiskoi RSR na 1991/92 navchalnyi rik (Curriculum plans for full-time secondary schools of the Ukrainian SSR for the 1991/92 school year)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva narodnoi osvity Ukrainiskoi RSR*, № 7, S. 2-21.
8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2001. 'Instruktsiia pro perevedennia ta vypusk uchniv navchalnykh zakladiv systemy zahalnoi serednoi osvity usikh typiv ta form vlasnosti (Instruction on the transfer and issue of students of general education institutions of all types and forms of ownership)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, № 7, S. 17-24.
9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2001. 'Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu u pochatkovykh klasakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na 2001/02 navchalnyi rik (Organization of educational process in elementary schools of general educational institutions for 2001/02 academic year)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, № 19, S. 23-32.
10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2001. 'Polozhennia pro derzhavnu pidsumkovu atestatsiiu uchniv (vykhovantsiv) u systemi zahalnoi serednoi osvity (Regulations on the state final attestation of pupils (pupils) in the system of general secondary education)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, № 1, S. 3-12.
11. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2001. 'Pro poriadok provedennia navchalnykh ekskursii ta navchalnoi praktyky uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (About the order of conducting study tours and educational practice of students of general educational institutions)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, № 6, S. 26-30.
12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2002. 'Kontseptsiiia zahalnoi serednoi osvity (12-richna shkola) (Concept of general secondary education (12-year school))', *Pochatkova shkola*, № 3, S. 1-6.
13. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1992. 'Kontseptsiiia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly Ukrainy (Concept of the secondary comprehensive school of Ukraine)',

Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 4, S. 3-29.

14. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1993. 'Polozhennia pro indyvidualne navchannia v systemi zahalnoi serednoi osvity (Regulations on individual training in the system of general secondary education)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 20, S. 4-6.*
15. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1996. 'Pro zminy ta dopovnennia do lysta Minosvity № 1/9-201 vid 13.05.96 r. (About changes and additions to the letter of the Ministry of Education No. 1 / 9-201 from May 13, 1996)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 23, S. 23-24.*
16. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1997. 'Pro normatyvy hranychnoi napovniuvanosti klasiv, hrup, hurtkiv ta normatyvy podilu klasiv na hrupy pry vyvchenni okremykh predmetiv u serednikh zakladakh osvity (On the norms of the marginal filling of classes, groups, circles and norms of the division of classes into groups when studying individual subjects in secondary education institutions)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 22, S. 24-28.*
17. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1997. 'Prohramy serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. 1-4 (1-3) klasy (Secondary school programs. 1-4 (1-3) classes)', Kyiv: *vydavnytstvo «Blits»*, 206 s.
18. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1998. 'Kontseptsiiia stvorennia zasobiv navchannia novoho pokolinnia dla serednikh zakladiv osvity Ukrainy (The concept of creating a new generation of means for secondary education in Ukraine)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 1, S. 9-19.*
19. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1998. 'Pro Typovi navchalni plany zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na 1998/99 navchalnyi rik (About Typical Curricula of General Education Institutions for 1998/99 academic year)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 10, S. 14-27.*
20. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1999. 'Dopovidna zapyska pro stan vykonannia postanovy KM Ukrainy vid 03.11.93 r. № 896 «Pro derzhavnu natsionalnu prohramu «Osvita» (Ukraina KhKhI stolittia)» (Statement on the state of execution of the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 3, 1993, No. 896 "On the State National Program" Education "(Ukraine XXI Century)"))', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 6, S. 5-26.*
21. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1999. 'Zakon Ukrainy «Pro zahalnu seredniu osvitu» (Law of Ukraine "On General Secondary Education")', *Pochatkova shkola, № 8, S. 1-11.*
22. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1999. 'Pro orhanizatsiiu navchalno-vykhovnoho protsesu u pochatkovykh klasakh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (About organization of educational process in elementary schools of general educational establishments)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 11, S. 20-25.*
23. Ministerstvo osvity Ukrainy, 1999. 'Pro tryvalist urokiv u pochatkovykh klasakh (About duration of lessons in elementary school)', *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy, № 23, S. 27.*
24. Miahkova, VI., 1995. 'Metodyka roboty z universalnymy perfokartamy v pochatkovii shkoli (Method of working with universal punch cards in elementary school)', *Pochatkova shkola, № 4, S. 47-49.*
25. Palii, M., Marchuk, S., 1995. 'Testy z pryrodovnavstva (Natural science tests)', *Pochatkova shkola, № 5/6, S. 19-21.*
26. Savchenko OIa., 2012. 'Dydaktyka pochatkovoii shkoly (Elementary School Didactics)', Kyiv: *Hramota*, 504 s.

27. Savchenko, OIa., 1992. 'Dydaktychni osoblyvosti nestandartnykh urokiv (Didactic features of non-standard lessons)', *Pochatkova shkola*, № 1, S. 2-8.
28. Savchenko, OIa., 1993. 'Urok u pochatkovykh klasakh (Lesson in elementary classes)', Kyiv: Osvita, 224 s.
29. Tymenko VP., 2000. 'Metod proektiv na zaniattiakh z khudozhnoi pratsi (The Method of Projects in Businesses with Artists)', *Pochatkova shkola*, № 8, S. 23-25.
30. Havrylenko TL., 2016. 'The Development of the Content of Primary Education in Ukraine during the Period of Revival of the National School (1991-2001)' *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, vol. IV (39), P. 26-29.

УДК 376-056.263:534.773

AUDITORY SYSTEM AIDING DEVICES AND SCHOOL ENVIRONMENT

ДОПОМІЖНІ ПРИСТРОЇ СЛУХОВОЇ СИСТЕМИ ТА ШКІЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

A. Czyż
M. Ciechowska

Urgency of the research. The research under the support of disabled children in educational and bringing process are the condition of the subjects life quality. Undertaking in disfunction context they show the direction of proceedings, and help to develop appropriate solutions. In the age of inclusion pedagogy, it is important to widely discuss difficult topics regarding the creation of specialized environments in mainstream school to ensure equal educational for all children. Special attention should be paid on disabled child, where the existing developmental potential can be inhibited by i.a. by perceptual and communication constraints.

Target setting. The purpose of this paper is to highlight the situation of a child with a hearing impairment in school environment. We paid attention to the problems of sound reception in unfavorable conditions and to contemporary means of supporting of hearing. Another goal was to make

Актуальність дослідження. Дослідження щодо до підтримки дітей-інвалідів у навчально-виховному процесі є умовою якості життя суб'єктів. У контексті дисфункцій вони показують напрямок роботи і допомагають розробити відповідні рішення. В епоху педагогічної інтеграції важливо широко обговорювати складні теми, що стосуються створення спеціалізованих середовищ в загальноосвітній школі для забезпечення однакового рівня освіти для всіх дітей. Особливу увагу слід звернути на дитину-інваліда, де існуючий потенціал розвитку може бути пригнічений щодо сприйняття і комунікаційних обмежень.

Постановка проблеми. Метою цієї роботи є висвітлення ситуації щодо дитиною з порушенням слуху в шкільному середовищі. Ми звернули увагу на проблеми прийому звуку в несприятливих умовах і до сучасних засобів підтримки слуху. Іншою метою було зробити педагога більш

educator more conscious of how they should work with deaf persons. We introduced teachers to problems of hypoacoustic pupils and showed some methods of making their life at school easier, e.g. by creating adjustments of the acoustic environment or application of relevant accessories to enhance the verbal message.

Actual scientific researches and issues analysis. Technological support, analysis of environmental conditions in the education of children with hearing impairment is undertaken by many researchers. In this work we indicated, among others, such authors as: Marangos, Miquel, Novaes, Manrique, Talaska, Schach, Mildner, Kochkin, Diller, Laske, Veraguth, Dillier, Binkert, Holzmann, Huber, Stecker, Sollmann, Laszig, Sindija, Zrinski.

Their research work allowed to determine the impact of acoustic conditions on the signal perception process, including speech.

The research objective. The study is focused on pupils with hearing impairment and some aspects of acoustic environment. We analyze means of modern hearing prosthetics for speech understanding. We show the solutions used to improve the quality of hearing. The main goal of the work is support the idea of inclusion development, raising the awareness level of people associated with the process of education and therapy.

The statement of basic materials. The paper deals with the problem of hearing loss in the context of condition of society and statistics determining the need for a discussion regarding the school functioning hard of hearing people. The conditions of the acoustic environment were analyzed, including the impact of: noise, reverberation, volume and

усвідомленим, так як вони повинні працювати з глухими. Ми познайомили викладачів з проблемами гіпоакустичних учнів і показали деякі способи полегшення їхнього життя в школі, напр. шляхом створення коригувань акустичного середовища або застосування відповідних аксесуарів для підвищення вербального повідомлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато дослідників займаються технологічним забезпеченням та аналізом стану навколишнього середовища при навчанні дітей з порушенням слуху. У цій роботі ми вказали, серед іншого, на таких авторів, як: Марангос, Мікель, Новес, Манріке, Таласка, Шах, Мілднер, Кочкін, Діллер, Ласке, Верагут, Ділієр, Бінкерт, Хольцманн, Хубер, Штекер, Солманн, Лазіг, Сіндія, Зрінські.

Їх науково-дослідні роботи дозволили визначити вплив акустичних умов на процес сприйняття сигналу, включаючи мовлення.

Постановка завдання. Дослідження зосереджено на учнях з порушеннями слуху та деяких аспектах акустичного середовища. Проаналізовано засоби сучасного слухового протезування для мовного розуміння. Продемонстровано рішення, які використовуються для поліпшення якості слуху. Основною метою роботи є підтримка розвитку ідеї інклюзивності, підвищення рівня обізнаності людей, пов'язаних з процесом навчання і терапії.

Виклад основного матеріалу. У статті розглядається проблема втрати слуху в контексті умов суспільства і статистики, що визначає необхідність обговорення питання про функціонування слабочуючих людей в школі. Проаналізовано умови акустичного середовища, в тому числі вплив:

absorbency of school rooms, on the communication proces. Means of modern hearing devices have been analyzed in context of the speech perception supporting.

Conclusions. *The research under the situation of disabled children in mainstream schools are highly connected, even more, are the part of policy of pedagogical inclusion. The special attention should be paid on children with hearing disorders. From one side, there is a technical progress and hearing devices' support of hearing function allows to achieve high level of verbal communication skills, from the other hand, therapists, teachers or pedagogues, cannot forget that those children still require special methods and special environment, in particular, the acoustic environment of school facilities.*

Keywords: audiology, cochlear implant, hearing aids, school environment, auditory system, hearing loss, hearing impairment

шуму, реверберація, об'єм і ступінь поглинання звуку стінами шкільних кімнат, на процес спілкування. Проаналізовано засоби сучасних слухових апаратів у контексті підтримки сприйняття слова.

Висновки. Дослідження становища дітей-інвалідів у загальноосвітніх школах тісно пов'язані, навіть більш того, є частиною політики педагогічної інтеграції. Особливу увагу слід звернути на дітей із порушеннями слуху. З одного боку, технічний прогрес і підтримка слухових апаратів дозволяє досягти високого рівня навичок усного спілкування, з іншого боку, терапевти, вчителі або педагоги не можуть забути, що цим дітям все ще потрібні спеціальні методи і особливе середовище. Зокрема, акустичне середовище шкільних приміщень.

Ключові слова: аудіологія, кохлеарний імплантат, слухові апарати, шкільне середовище, слуховий апарат, втрата слуху, порушення слуху

Urgency of the research. There has been a major change in how people with damage of the organ of hearing function within the society. The struggle for human dignity held in the '70s (including fighting racial and sexual prejudices, homophobia etc.) resulted also in a great turn in perception of and attitude to disabled people, including deaf persons as well¹. In the '80s and '90s many European countries introduced acts which allowed to set up integral schools and classes, although the first attempts to educate well-hearing and deaf children together were reported as early as in 1826 (Bavarian experiment). The turn of the centuries brought in completely new educational opportunities for deaf people. Thanks to intense medical development and progressing advancement of

¹ Selected acts and resolutions aimed at spreading social equality in years 1970-1990:

- Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons, United Nations General Assembly, resolution 28/56 (XXVI) of December 20, 1971,
- Declaration on the Rights of Disabled Persons, United Nations General Assembly, resolution 34/37 (XXX) of December 9, 1975,
- The World Programme of Action for Disabled Persons, United Nations General Assembly, resolution 37/52 of December 3, 1982,
- Convention on the Rights of the Child, UN Assembly in New York, November 20, 1989, Journal of Laws of 1991, No. 120, Item 1673.

hearing aids we could obtain maximum results and inclusion in community of the hearing ones². Intensive and long-term works on electro-stimulation of the cranial nerve, which allowed to „restore” individuals suffering from damages to the organ of hearing to the world of sounds, as well as creation of systems that support hearing (including hearing aids, BAHA implant, middle ear implant etc.) made it possible to deaf people to use the sound speech that still is the basic way of interpersonal communication all over the world³. As a result of technological and medical progress, teachers more and more often face children of special educational needs, in this case the deaf or hypoacoustic children [1, 2]. Educational success of these children depends not only on application of specialist therapy, but also on whether the teacher is able to make appropriate selection of accessories or knows how to prepare the environment in terms of acoustics so that it met the needs of such highly demanding listener [3].

Actual scientific researches and issues analysis. According to WHO 1 to 1000 babies is born with a bilateral hearing loss. American and European research prove that the rate may reach even 2 to 5 per 1000 births, if we take into account all babies, regardless of the degree of hearing disorder. A major increase of inter- and post-lingual hearing losses has been reported [4]. Genetic and perinatal factors are accompanied by other, environmental ones such as: physical damage to the organ of hearing, drugs and ototoxic substances, illnesses related to the organ of hearing or resulting in damages to the acoustic analyzer. It has been estimated that 3 to 13 (out of 1000) school-aged children suffer from hearing loss which exceeds the edge of 45 dB [5].

The number of individuals who are hard of hearing increases systematically year by year. This fact seems to be reflected in the data provided by WHO which in 1986 reported that around 42 million people all over the world suffer from hearing disorders, including 12 million of those who have been diagnosed a bilateral deafness or profound hypoacusia. Now the same organization estimates that these numbers could be even seven times as big. In 2005 WHO published a report which provided that 278 million people from all over the world suffer from moderate or severe hearing loss, whereas 80% of them are citizens of developing countries – with low or average income, and 45 million of them live in Europe only [4]. According to Hear-it [6], Poland is the sixth European country in terms of people with hearing disorders population. The number of deaf or hypoacoustic people accounts to 4.7 million. It allows to

² Selected acts and resolutions aimed at spreading social equality:

- The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, United Nations General Assembly, resolution 48/96 of December 20, 1993,
- 1997 Amsterdam Treaty, Art. 13, provision on prohibition to discriminate disabled persons,
- Charter of Fundamental Rights of the European Union, Nice, December 7, 2000, as amended,
- 2002 Madrid Declaration,
- The Treaty establishing a Constitution for Europe of June 18, 2004, as amended, including among others the Charter of Fundamental Rights,
- 2001-2006 Community Action Programme to Combat Discrimination, Member States of the EU.

³ Deaf persons may use two legally equal (1980 after establishments made by members of the International Congress of Deaf Education in Hamburg) systems of communication: the first one based on linguistic system of particular country and its verbal expression and the other one based on natural gestures (which looks different in various countries).

conclude that the main risk factors are social and technological development. Environmental factors, including noise, are the cause of about 40% of all hearing losses [7]. Noise, regardless of its contribution to hearing disabilities, constitutes the main obstacle in perception and reception of speech. At the same time, it stimulates development of auditory prosthetics. Technological and medical progress imply more effective ways of dealing with insufficient acoustic perception, and especially with failure to understand speech at unfavorable conditions [8].

Results of the research show that noise is the main disturbance in everyday life of people who are hard of hearing. 82% of respondents with hearing loss reported that hearing aids should be improved in this aspect [9]. The same conclusion could be drawn from the own research of 71 young and active users of hearing aids and cochlear implants [10]. What received the lowest grade in evaluation was the operation in a noisy environment, including the level of speech understanding under noise and reaction of the devices to loud sounds.

Noise is a multidimensional phenomenon and can be considered as: purely physical subject of analysis consisting of constitutional elements, duration, amplitude etc. or, in terms of health (e.g. influence of exposure to noises on human health), as a result of influence measurements it has if considered in relation to the environment, either objectively or subjectively. In the present paper noise will be referred to as a noise level, a set of disturbances that constitute background for signals of speech which directly influence on quality and effectiveness of communication.

The course of sound speech involves two specific structures:

- Temporal Fine Structure
- Signal envelope amplitude

Complete and proper reception of a verbal message requires fluency in both structures. If we rely on nothing more than the information provided by the envelope amplitude, which reflects only the variations in loudness, we are able to understand speech in quiet environment. Reception of speech in noisy conditions is determined more by the time structure which provides data on quickly alternating frequencies and minor variations within component frequencies of particular time section [11].

Dependent on kind and extent of hearing defect the noise will more or less affect correctness of speech recognition.

Individuals with a normal range of hearing understand very well a common speech (100% discrimination) which oscillates from 65-70 dB, when the average signal level exceeds the noise level by about 6 dB – the S/N (speak-noise) quotient is +6dB. 50% speech understanding can be reached by well-functioning acoustic analyzed at the S/N quotient “0”, that is when the levels of speech and noise are equal. Well-hearing people are able to understand verbal message also in case of negative S/N value when some additional conditions are met, e.g. when the content of message is known, reception is supported with visual stimulations or speech and noise reach the receiver from opposite directions [12]. Diller provides that S/N value for such instances can be even “-15 dB” [13].

The thing is, however, different for people whose organ of hearing is damaged. The optimum S/N value which allows reception and understanding of speech is about 20 dB. Under 15 dB S/N value perception of speech becomes severely disturbed or even impossible.

Another meaningful determinant of speech perception is the frequency range of received sounds. A healthy individual is able to receive signals ranging between 16-20 Hz and 16-20 kHz [14, 15]. Correct reception of messages in a quiet environment requires such band of acoustic transmission that consists of frequencies of at least 4 kHz. Under this value acoustic perception is severely limited (usually to simple sounds only), even if the dB norm is met.

The research objective. The situation of a child with hearing loss in public school was analyzed by reference to the information on noises and perception of speech. It was estimated that the level of teacher's speech is about 70 dB. Thus the level of acoustic background shall not exceed 45 dB (to meet the desired S/N value) so that a student with hearing loss could understand his or her teacher. Suggested norms⁴ provide that the noise level shall not exceed the safe threshold of 30-35 dB (which not only affects condition of hearing but also results in tiredness, decreased concentration and lowering mental abilities etc.). The point is that results of measurements made in public schools show that the noise level is highly above the suggested norms: during lessons (silence) it is about 60 to 80 dB, whereas during breaks it can reach even 120 dB [13]. Therefore the S/N value during the lesson is "0" and during breaks "-50". There is no doubt that in such conditions a hypoacoustic child is not able to receive verbal messages in convenient way.

Apart from that, the child with a hearing loss has to deal with other distracting agents that are present in the classroom and result from acoustic properties of school premises. These include mainly shape and volume of the room, its absorbing properties, distance from the source of sound. All these factors affect the dispersal of acoustic energy and arrangement of frequencies. Another remarkable agents include lighting, teacher's and student's personality or applied accessories.

Reverberation – the time required to reduce intensity/energy of acoustic wave of 60 dB – is the crucial determinant of effective communication. Optimum reverberation for the premise where conversation takes place is 0.3-0.4 s. In the classroom, where verbal communication takes place nearly all the time, reverberation shall not exceed 0.75 s [13]. Having no regard to the situation of children with hypoacusis many countries, including Poland, lack regulations concerning acceptable reverberation parameters for school classrooms. According to the British data it can be noticed that reverberation

⁴ Selected directives concerning norms for noise in the European Union:

- Directive 2002/49/EC of the European Parliament and the Council relating to the assessment and management of environment noise of June 25, 2002,
- Directive 2003/4/EC of the European Parliament and of the Council on public access to environmental information of 28 January 2003,
- Directive 2003/10/EC of the European Parliament and of the Council concerning noise of February 6, 2003. It determines minimum requirements for health protection and safety in terms of employees' exposition to physical agents.

norms should be adjusted to how the group of pupils in question functions. To compare, British regulations provide norms both for well-hearing and hypoacoustic children which are accordingly 0.5-0.8 s and 0.3 – 0.6 s [16].

Polish research on reverberation in school premises (measurements for frequencies ranging between 100 Hz to 5 kHz) show unambiguously that they are not adjusted to work with children suffering from hypoacusis. In school buildings from the 70's time of reverberation ranges from 0.75 s (high tones), 1.15 s (medium tones) to 1.36 s (low tones). This time is even longer in school buildings erected after 2000 – from 1.2 s (low tones), 2.83 (medium tones) to 1.62 (high tones). Another thing to worry about is the frequency line which should run flat with slight deflection of 5-10% and a drop of reverberation time towards lower frequencies (below 300 Hz). In fact, it more reminds a curve dropping towards the high frequencies (school buildings from the 70's) or is bell-shaped (school buildings erected after 2000). This results in major distortion of speech, e.g. advantage of vowels in received message. Longer reverberation results in interference of sounds, vowels start to dominate the message. When signal in such premise is enhanced, reverberation increases and reception of speech becomes even more difficult. This may cause misunderstanding between student and a teacher.

The aforementioned research show also other abnormalities in acoustic features of school buildings which are caused by disturbed proportions, shape and volume of the premises. Classrooms are longer and wider than recommended. Those built in the 70's are wider by 60% and longer by 90%, whereas the ones that were erected after 2000 are wider by 35% and longer by 13% [16].

Because we cannot influence dimensions of school premises, other measures should be taken to improve acoustics during the lesson. It is recommended to use sound-absorbing and dispersing materials with special attention paid to how they are arranged. At the same time, some rules must be obeyed while working with hypoacoustic students. We must be aware of direction and distance between interlocutors and remember that doubling of the distance damps the sound by 6 dB. According to this, a child who sits at the first desk would hear 80% of message whereas the one at the end of the classroom is able to receive only 40-50%. Therefore, work stands must be arranged in such way that the child with a hearing loss was always closest to the teacher and in front of him or her, and had appropriate lighting provided.

Other determinants of speech audibility:

- teacher's voice emission skills: pace of speech, loudness, color, defects in articulation etc.
- pace of work and stress,
- student's personal features including problem solving strategies,
- cognitive development, fluency in communication,
- supporting persons – integral classes,
- presence of supportive accessories, including acoustic aids.

The statement of basic materials. Technological advancement of the present hearing aids allow effective compensation of more and more

complicated damages to the hearing organ. Deaf individuals often owe their opportunity of living in the world of sounds to combination of various therapies and appropriate adjustment of hearing aids. Appropriately selected and adjusted device allows to receive signals even in unfavorable acoustic conditions such as reverberation, noise, presence of loud and sudden sounds, instable acoustics and others. The most common technical solutions include hearing aids, cochlear implants and their variations such as BICROS systems, hybrid implants, BAHA implants. Middle ear and stem implants are less frequently used and/or less effective. In order to increase acoustic comfort of the listener, these systems are accompanied by supportive devices such as FM systems, inductive loops and charging mats or other wireless systems.

The most commonly used compensating devices are hearing aids. They are easily accessible and require no surgeries. They are dedicated to individuals with hypoacusis of various extent but in case of severe damages to the organ of hearing which result in nearly complete loss of hearing they may be insufficient. Well-selected hearing aid which is consistent with the qualification framework allows [17-19] to obtain satisfactory level of well-being in each aspect of human life. This became possible thanks to better enhance and direction of sound with an opportunity to reduce unwanted signals, even noise as the most disturbing agent. Contemporary devices are extremely powerful and manufacturers⁵ introduce numerous solutions to improve perception of sound:

- digital processing of signal – reduction of noises and distortions,
- automation and adjustment to current acoustic conditions,
- wide band of signal transmission from 60 Hz to 10000 Hz (for advanced devices),
- acoustic signal converters and integrators,
- systems of microphones (to determine directions),
- silencers – adaptive reducers,
- systems of speech location, selection and enhancement,
- application of multiple channels and bands,
- reducers of after-sound and wind (air) noise,
- anti-coupling systems,
- acoustic programs,
- systems for high-tone compression and/or phase shifting in order to improve reception of high tones or compensate dead areas,
- dynamic contrast regulators,
- possibility to connect external devices including FM systems.

The way hearing aids work and look and what we currently know about hearing defects allow to select appropriate system for even most demanding user. It also became possible to support asymmetrical hearing losses or unilateral deafness. The latter, however, provokes discussion on whether we should develop hearing aids for those patients whose one ear is fully efficient. Nevertheless, research show that supporting these controversial incidences is

⁵ Data acquired from training materials of Phonak, Widex, Oticon, Bernafon, Siemens, Audio Serwis.

needed and effective [10, 19]. What is extremely important in the aforementioned case is that the child may become able to receive sounds that come from various directions. In order to provide patient with acoustic comfort and possibility to receive sounds on the side of damaged organ, the CROS system has been invented. Standard CROS was first constructed in 1965 by Hanford and Barry. It is based on the division of subsets in regular hearing aid (thus the CROS system is considered a type of the hearing aid). The deaf ear is supported with a microphone, whereas the other ear is equipped with an earpiece and amplifier. Both devices are connected with a special wire which allows transmission of sounds, or alternately, they are equipped with transmitter and receiver for wireless signal transmission. Devices are set in place with individual, open inserts which results in no occlusion, and most of all, allows ventilation of auditory meatus and natural reception of sound by the healthy ear. Thanks to such solution it is possible to avoid the wall of “head’s shade” which stops signals (mainly the high-tone ones) from reaching the hearing ear. It becomes easier for the patient to identify source of sound, to receive complete acoustic image and to communicate in unfavorable conditions – noise, after-sound, chat with numerous interlocutors [20].

The CROS system was introduced with some modifications to create the BICROS system. It is applied to such hearing damages where on the one side there is deafness, residual hearing or profound hypoacusis and on the other side either slight or moderate hypoacusis. What makes it different from the standard CROS system is that the side of more severe hypoacusis is equipped with microphone placed on an open insert, whereas on the other side there is a complete hearing aid (equipped with all necessary subsets: earpiece, amplifier and microphone or combination of microphones) mounted to a ventilated insert dependent on the extent of hypoacusis. The name is commonly simplified to CROS.

Cochlear implants systems, as another example of how we are now able to support hearing, are dedicated mainly to people with profound, bilateral cochlear hearing loss. Due to the opportunity of rehabilitation they are more often used for small children before they develop speaking skills. They require specialist surgery to be implanted. They are highly complicated technological solutions which allow to achieve excellent therapy results. At the moment they are equipped with a range of functions which made it possible to restore audition to completely deaf people (cochlear hypoacusis which is hardly ever located on some other section of the auditory path). Contemporary devices are multielectrode cochlear implants systems, which provide additional solutions to make hearing highly precise even in most complicated acoustic conditions. Suggested and applied solutions include as follows⁶:

- simultaneous stimulation with no interaction of channels
 - channel interaction compensation,
 - sign-correlated simulation,
 - triphasic pulses,

⁶ Data obtained from training materials of Med – El, Cochlear, Bionic.

- precise determination of processor parameters thanks to NRT measurements (responses from the cranial nerve during surgery),
- microphone systems for determining direction – single and omni-directional,
- selective perception in noise – reduction of distracting signals,
- deep location of the bunch of electrodes so that all synapses of the cranial nerve were stimulated in order to maximize the signal transmission band,
- precise stimulation at optimum frequency thanks to which the system works in the same way as a healthy organ,
- making it possible to users of the cochlear implant to receive time dependencies within a sound that is the information included in signal's time structure,
- automatic adjustment of hearing dynamics separately for all channels,
- automatic reduction of useless/loud/uncomfortable sounds in order to emphasize the crucial part of information within channels,
- multiple bands – e.g. turning down the bands with recognized noise, turning up the quiet ones,
- automation and adjustment to current acoustic conditions,
- application of auditory software,
- opportunity to connect external devices including FM systems.

Additional tool to support most of available hearing aids are so called wireless sound transmission systems which take advantage of radio waves. These are referred to as FM systems. They are intended to enhance functions of the hearing aid and cannot be used independently.

They are used primarily to make hearing easier to people with profound, or most of all with difficult hearing losses – the ones where even little noise results in major decrease in perception of speech (e.g. auditory neuropathy, cochlear damages). These devices transmit signal directly from the speaker to receiver's hearing aid or implant and allow to adjust directions of microphones and reduce the acoustic background completely. Therefore, pure signal with no disturbances can be received no matter where the act of communication takes place. Unfortunately, despite obvious benefits from using the FM system, it is introduced in relatively rare cases. Gaps in knowledge of specialists, limited access to information for affected persons and prices deter potential buyers. Apart from that, survey which covered 17 individuals with severe hypoacusis that had purchased FM system showed that even those who are equipped with it tend to use it rather rarely: 7 respondents use it often, but not always (adults), 5 – only at home and another 5 – rarely or hardly ever. 7 out of 10 home or occasional users are school-aged children. Reported reasons for not using the FM system were mainly: fear that it might be damaged, lack of knowledge on how to use it (refers mostly to the teachers) and doubts on whether the system works at all „*I'm not sure if it works at all and if my child uses it correctly*”⁷.

Conclusions. This paper highlights the situation of a child with damaged

⁷ A. Czyż, research conducted in 2009, not published work

organ of hearing in school environment with special attention paid to perception of speech. Data analysis provides valuable information on negative influence of a noisy environment and additional agents which disturb reception of speech on the act of communication which constitutes a crucial part of school education. Another issue to mention was how present hearing aids can be supported to improve reception of sound in unfavorable acoustic conditions.

To conclude, the only possible way of improving situation of children with hypoacusis is to spread knowledge on nature of the defect, application of hearing aids and to pay more attention to acoustic comfort of the environment which is the primary source of school failure of deaf or hypoacoustic children.

References

1. Marangos, N., Stecker, M., Sollmann, WP, Laszig, R., 2000. 'Stimulation of the cochlear nucleus with multichannel auditory brainstem implants and long-term results: Freiburg patients', *Journal of Laryngology and Otology*, 27, P. 27-31.
2. Laske, D., Veraguth, D., Dillier, N., Binkert, A., Holzmann, D., Huber, AM., 2009. 'Subjective and, Objective Results After Bilateral Cochlear Implantation in Adults', *Otology & Neurotology*, 30, 3, P. 313-318.
3. Miquel, JH., Novaes, BC., 2013. 'Hearing rehabilitation in children: adhesion to treatment and use of hearing aids', *Audiology - Communication Research*, 18, 3, P. 171-178.
4. World Health Organization (WHO), 2010. 'Deafness and hearing impairment'. Available to : <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/index.html>> [Accessed 14 December 2018].
5. Manrique, M., 2002. 'Częstość występowania uszkodzeń słuchu u dzieci', *Qualification of educational staff working with hearing – impairment children*, Study Letter 1, Comenius 2.1 Action 2003.
6. Shield, B., 2006. 'Evaluation of the social and economic costs of hearing impairment', *A Report for Hear it*, Available to : <http://www.hear-it.org/multimedia/Hear_It_Report_October_2006.pdf> [Accessed 17 December 2018].
7. Talaska, AE., Schacht, J., 2006. 'Współczesne spojrzenie na uszkodzenia słuchu spowodowane lekami', *Otolaryngologia*, 5, 1, P. 7 - 12.
8. Mildner, V., Sindija, B., Zrinski, KV., 2006. 'Speech perception of children with cochlear implants and children with traditional hearing aids', *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20, P. 219-29.
9. Kochkin, S., 2002. 'MarkeTrak VI: Consumers rate improvements sought in hearing instrument', *Hearing Review*, 9, 11, P. 18-22.
10. Czyż, A., 2012. 'Problemy komunikacyjne osób z postlingwalnym uszkodzeniem słuchu a możliwości doboru aparatów słuchowych', *Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy*, 7, P. 124 – 132.
11. Moore, BCJ., 2008. 'The choice of compression speed in hearing aids: Theoretical and practical considerations and the role of individual differences', *Trends in Amplification*, 12, 2, P. 103 - 112.
12. Moore, B., 1997. 'Wprowadzenie do psychologii słyszenia', *Poznań : Wydawnictwo Naukowe PWN*.
13. Diller, G., 2003. 'Qualification of educational staff working with hearing – impairment children', *Study Letter 6*, Comenius 2.1 Action 2003.

14. Pruszewicz, A., 2000. 'Wybrane zagadnienia z fizjologii słyszenia. Percepcja częstotliwości i natężenia przez narząd słuchu', Zarys audiologii klinicznej, Poznań : Wydawnictwo Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, P. 60 – 83.
15. Składzień, J., Miodoński, A.J., 2003. 'Mikrostruktura narządu Cortiego', Audiologia kliniczna, Łódź : Oficyna Wydawnicza Mediton, P. 15 – 25.
16. Koszerny, Z., Chyla, A., 2003. 'Właściwości akustyczne pomieszczeń szkolnych', Rocznik PZH, 54, 3, P. 311 - 320.
17. Skarżyński, H., Lorens, A., D'Haese, P., Walkowiak, A., Piotrowska, A., Śliwa, L., Anderson, I., 2002. 'Preservation of residual hearing in children and post – linguallly deafened adults after cochlear implantation, an initialy study', Jurnal for Oto- Rhino – Laryngology and Related Specialities, 64, 4, P. 247 - 253.
18. Skarżyński, H., Szuchnik, J., Muller – Malesińska, M., 2004. 'Implanty ślimakowe – rehabilitacja', Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
19. Czyż, A., 2012. 'Możliwości poprawy percepcji słuchowej u osób z jednostronną głuchotą', Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy, 7, P. 166 – 176.
20. Demenko, G., Pruszewicz, A., 2000. 'Audiometria mowy', Zarys audiologii klinicznej, Poznań : Wydawnictwo Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, P. 248–256.

УДК 37.015.31:780.653]:005.52

**ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗІБНОСТЕЙ
УЧНІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ З
ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО МУЗИЧНОГО
ІНСТРУМЕНТАРІЮ**

*DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT LEVEL OF ART SCHOOL
STUDENT'S CREATIVE ABILITIES IN THE LEARNING PROCESS WITH
ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS USING*

В. В. Марцінів

Актуальність теми дослідження. Цифрові технології у сучасному світі широко використовуються у різних областях людської діяльності. У навчальному процесі мистецьких закладів освіти застосовуються як віртуальні, так і фізичні електронні музичні інструменти. В школах мистецтв впровадження електронного музичного інструментарію пов'язане із використанням у навчальному процесі електронного клавішного синтезатора. Значною перевагою цього музичного інструмента є широкі можливості для якісного та ефективного розвитку творчих

Urgency of the research. Digital technology in the modern world is widely used in various fields of human activity. There are virtual and electronic musical instruments, which can be used in the educational process of art schools. The implementation of the electronic musical instruments associated with using in educational process of electronic digital keyboard. Advantages of this musical instrument there are many big opportunities for qualitative and effective development of creative abilities of students.

здібностей школярів.

Постановка проблеми. Творчі здібності є полікомпонентним динамічним утворенням, яке потребує з'ясування загального стану його сформованості, визначення кількісного та якісного складу здібностей, а також їх характерних рис з метою підвищення ефективності процесу розвитку. Суттєвою проблемою є відсутність чітких критеріїв оцінювання результатів творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема діагностики творчих здібностей у мистецькій освіті розглядається у наукових дослідженнях багатьох вчених. Зокрема, О. Коробейнікова [4] працює у царині діагностики інформаційної компетентності учнів, які грають на електронних клавішних синтезаторах. Дослідження О. Барицької [1] та Ю. Дворника [2] присвячені питанню діагностики сформованості творчих здібностей засобами музично-комп'ютерних технологій.

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв та рівнів діагностики творчих здібностей учнів шкіл мистецтв, що розвиваються на основі використання електронного музичного інструментарію та розгляді проходження початкового процесу діагностики стану розвитку творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Діагностика творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію передбачає визначення критеріїв та показників, за якими можна об'єктивно та достовірно з'ясувати рівні розвитку феномена, що досліджується. Нами було визначено такі основні критерії розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами

Target setting. Creative abilities are the dynamic formation, which needs clarification of general condition of its formation, the definition of quantitative and qualitative composition of abilities and also their characteristic features for the purpose of efficiency of the process development. Absence of criteria evaluation of this result is the main problem for the creative activity.

Actual scientific researches and issues analysis. The problem of diagnostics of creative abilities in artistic education consider in scientific researches by many scientists. O. Korobeinikova works in the branch of diagnostic of information competences of students, who play the digital keyboards. Researching of O. Barytska and Yu. Dvornyk are dedicated to the question of diagnostic formation of creative abilities with the musical instrument of computer technology.

The research objective. The purpose of the article is the justification of the criteria of students in art schools, which develop on the basis of using digital musical instruments and consideration of processing at the beginning of the diagnostics of the developmental state of creative abilities.

The statement of basic materials. Diagnostics of creative abilities of students in art school with electronic musical instruments provide the definition of criteria and indicators by which we can find out objectively and reliably what we research. We determined the main criteria of development of creative abilities of students in art school with electronic musical instruments: motivational-value, content-operation,

електронного музичного інструментарію: стимулювально-ціннісний, змістово-операційний та креативно-процесуальний.

Стимулювально-ціннісний критерій відображає інтерес, потребу та ставлення учнів шкіл мистецтв до музичної творчості через використання засобів електронного музичного інструментарію. Наступний критерій – змістово-операційний, дає можливість оцінити рівень музично-теоретичних знань та вмінь, а також наявність теоретичних та практичних знань, умінь та навичок що стосуються апаратного функціоналу синтезатора, налаштування його параметрів та практичних операцій з музичною інформацією у процесі музично-творчої діяльності. Ще одним важливим мірилом рівня розвитку творчих здібностей є креативно-процесуальний критерій, який дає змогу оцінити творчі здібності безпосередньо у процесі практичного виконання творчих завдань. Запропоновані критерії та їх показники спрямовані на визначення рівнів розвитку відповідних компонентів творчих здібностей учнів школи мистецтв, що розвиваються засобами електронного музичного інструментарію. Нами було виділено три рівні розвитку творчих здібностей – високий (креативний), середній (репродуктивно-творчий) та низький (репродуктивний).

Висновки. Отримані результати діагностики дозволяють стверджувати, що творчі здібності у більшості учнів шкіл мистецтв знаходяться на середньому та низькому рівні розвитку. Для підвищення рівня розвитку творчих здібностей слід розробити та втілити у навчальний процес шкіл мистецтв комплексну змістово-методичну систему, яка буде спрямована на актуалізацію

creative-processing.

Motivational-value criterion displays the interest, needs attitude of student art schools to the musical creation through the using of electronic musical instruments. The next criterion is the content-operation; it gives the opportunity to estimate the level of musical-theoretical knowledge and skills and also availability of theoretical and practical knowledge, skills which refer to technic-functional keyboard. One more important level of development creative abilities is creative-processing criterion which gives opportunity to estimate the creative abilities more clearly and appropriate. Such criteria and their indicators focus on the definition levels which developing by electronic musical instruments. There are three levels of development of creative abilities – high, middle and low.

Conclusions. The results of diagnostic which we received declare that creative abilities of the most students of art school are on the middle and low level of development. To improve the level of development of creative abilities should be developed and implemented in the learning process of at school a complex content methodical system, that will be focus on actualization of motivation for creativity using electronic musical

мотивації до творчості з використанням електронного музичного інструментарію, засвоєння музично-теоретичних знань і опанування вміннями та навичками керування музичною інформацією, використання комплексу практичних творчих завдань – як підґрунтя для самостійного втілення учнями власних творчих задумів та прагнень.

Ключові слова: творчі здібності, критерії, клавішний синтезатор, електронні музичні інструменти

Keywords: creative abilities, keyboard, criteria, electronic musical instruments.

Актуальність теми. Розвиток комп'ютерно-інформаційних технологій призвів до їхнього стрімкого поширення та впровадження у різні галузі суспільного життя. На сьогоднішній день засоби та продукти інформаційно-технологічного розвитку людства є незамінними та необхідними помічниками у економіці, медицині, техніці та інших областях людської діяльності. Не оминув цей процес і галузь освіти, зокрема мистецьку її сферу. У мистецьких закладах освіти різних рівнів акредитації впроваджуються навчальні дисципліни, пов'язані з використанням комп'ютерно-інформаційних технологій, до яких відносяться “Музична інформатика”, “Комп'ютерне аранжування та моделювання”, “Звукорежисура та робота у студії звукозапису”. На рівні початкової мистецької освіти впровадження комп'ютерно-інформаційних технологій визначається використанням електронного музичного інструментарію, який поєднує у собі елементи традиційного музичного інструмента та комп'ютера. Відповідно до цього, у навчальний процес шкіл мистецтв впроваджено дисципліну “Музичний інструмент синтезатор”. Завдяки використанню клавішного синтезатора педагог шкіл мистецтв отримують більш ефективні та якісні можливості для розвитку творчих здібностей школярів.

Постановка проблеми. Творчі здібності є полікомпонентним динамічним утворенням, яке потребує з'ясування загального стану його сформованості, визначення кількісного та якісного складу здібностей, а також їх характерних рис з метою підвищення ефективності процесу розвитку. У питанні діагностики творчих здібностей особливої складності набуває їх кількісна і якісна оцінка. Суттєвою проблемою є й відсутність чітких критеріїв оцінювання результатів творчої діяльності. Однак, як зауважувала О. Рудницька, розв'язання різнопланових проблем мистецької освіти неможливе без психолого-педагогічної діагностики цього процесу [5, с. 280].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема діагностики творчих здібностей у мистецькій освіті розглядається у наукових дослідженнях багатьох вчених. Зокрема, Н. Кондратьєва [3] розробляє проблему діагностики творчих здібностей молодших школярів, О. Коробейнікова [4] працює у царині діагностики інформаційної компетентності учнів, які грають на електронних

клавішних синтезаторах. Дослідження О.Барицької [1] та Ю.Дворника [2] присвячені питанню діагностики сформованості творчих здібностей засобами музично-комп'ютерних технологій.

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв та рівнів діагностики творчих здібностей учнів шкіл мистецтв, що розвиваються на основі використання електронного музичного інструментарію та розгляді проходження початкового процесу діагностики стану розвитку творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Діагностика творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію передбачає визначення критеріїв та показників, за якими можна об'єктивно та достовірно з'ясувати рівні розвитку феномена, що досліджується.

Для успішного здійснення процесу діагностики творчих здібностей нами були виділені такі завдання:

- визначити критерії та показники розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію;

- обґрунтувати рівні розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію;

- перевірити наявний стан розвитку (сформованості) творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію відповідно до означених критеріїв та показників;

- опрацювати отримані результати констатувального етапу дослідження

та зробити висновки.

При розробці критеріїв та визначенні рівнів розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію, нами враховувалась компонентна структура досліджуваного феномену, а також положення про найбільш активний вияв творчих здібностей у музично-творчій діяльності. Можливість використати це положення в якості опори при визначенні критеріїв розвитку творчих здібностей, ми отримали внаслідок аналізу наукових досліджень, який показує, що стосовно когнітивного компоненту творчості, в першу чергу важливі гнучкість та динамізм отриманих знань, а не їх обсяг. При оцінці творчо-діяльнісного компоненту важливим показником виступає сформованість умінь виконання нестандартизованих дій, творче мислення, інтуїція, фантазія, оригінальність рішень, а не кількісне зростання необхідних умінь та навичок. Внаслідок цього, вимірювання креативних характеристик означених компонентів у процесі творчості дає змогу не лише визначити кількісний і якісний показники розвитку творчих здібностей, а й з'ясувати рівень їх актуалізації у динаміці музично-творчого процесу. На основі вищезазначених тверджень було визначено такі основні критерії розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію: **стимулювально-ціннісний, змістово-операційний та креативно-процесуальний.**

Стимулювально-ціннісний критерій відображає інтерес, потребу та ставлення учнів шкіл мистецтв до музичної творчості через використання засобів електронного музичного інструментарію та визначається такими показниками:

- потреба у музично творчій-діяльності (ступінь сформованості потреби у музично-творчій діяльності);
- міра стійкого інтересу до творчості з використанням електронного музичного інструментарію (стійкий інтерес до творчості на основі використання ЕМІ)
- спрямованість на реалізацію (наполегливість у реалізації) творчих задумів;

Наступний критерій – **змістово-операційний**, дає можливість оцінити рівень музично-теоретичних знань та вмінь, а також наявність теоретичних та практичних знань, умінь та навичок що стосуються апаратного функціоналу синтезатора, налаштування його параметрів та практичних операцій з музичною інформацією у процесі музично-творчої діяльності. Змістово-операційний критерій характеризується такими показниками:

- наявність музично-теоретичних знань;
- наявність (сформованість) знань та вмінь, необхідних для виконання музично-інформаційної діяльності;
- рівень (сформованості) здатності до усвідомленого керування музичною інформацією;

Ще одним важливим мірилом рівня розвитку творчих здібностей є **креативно-процесуальний критерій**, який дає змогу оцінити творчі здібності більш точно та адекватно. Це пов'язано із можливістю оцінки не лише кількісного та якісного рівня розвитку творчих здібностей, а й самого продукту музично-творчої діяльності. Оцінка творчого продукту є досить суб'єктивним процесом, тому вона має проходити в умовах неупередженості, об'єктивності та педагогічної коректності з боку вчителя. За креативно-процесуальним критерієм ми виявляли здатність учнів творчо та оригінально мислити, втілювати свої творчі уявлення у музичних образах з наступним їх записом та збереженням у формі електронної музичної інформації, вміння творчо підходити до вибору репродуктивних та продуктивних рішень у процесі виконання таких видів музично-творчої діяльності як композиція, проект електронного аранжування, звукорежисура, музичне програмування та звуковий синтез. Показниками креативно-процесуального критерію виступають:

- уміння втілювати звукосмислові уявлення у різних видах музично-творчої діяльності; (уміння втілювати потенційні творчі можливості у різних видах музично-творчої діяльності)
- рівень самостійності у реалізації власних творчих можливостей (творчих потенцій);
- продуктивність та результативність творчої діяльності (здатність до самооцінки результатів творчої діяльності);

Запропоновані критерії та їх показники спрямовані на визначення

рівнів розвитку відповідних компонентів творчих здібностей учнів школи мистецтв, що розвиваються засобами електронного музичного інструментарію. Нами було виділено три рівні розвитку творчих здібностей – високий (креативний), середній (репродуктивно-творчий) та низький (репродуктивний).

Високий рівень розвитку творчих здібностей характеризується: **а)** стійкою потребою у музично-творчій діяльності; інтенсивним (тривалим) інтересом до творчості з використанням електронного музичного інструментарію; постійною (незмінною, твердою) спрямованістю на реалізацію творчих задумів; **б)** значним обсягом музично-теоретичних знань, високим показником їх ґрунтовності, системності, оперативності та гнучкості; високою сформованістю знань та вмінь, необхідних для музично-інформаційної діяльності; сформованою здатністю до усвідомленого керування музичною інформацією; **в)** відчутним вмінням втілювати власні звукосмислові уявлення у визначених видах музично-творчої діяльності; повною чи значною самостійністю у реалізації творчих можливостей; здатністю створити власний творчий продукт, досягнувши при цьому успішного результату творчої діяльності.

Для **середнього рівня** розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв характерні: **а)** ситуативна потреба у музично-творчій діяльності; періодичний інтерес до творчості з використанням електронного музичного інструментарію; нестійка спрямованість на реалізацію творчих задумів; **б)** значна музично-теоретична обізнаність з недостатньою системністю, ґрунтовністю, оперативністю та гнучкістю знань; достатній обсяг знань та вмінь для виконання окремих процесів музично-інформаційної діяльності; опанування навичками усвідомленого керування музичною інформацією у певних видах музично-творчої діяльності; **в)** початкова сформованість умінь втілювати звукосмислові уявлення у всіх видах музично-творчої діяльності; часткова самостійність у реалізації творчих можливостей; здатність до створення власного творчого продукту на основі репродуктивності, шаблонності.

Низький рівень розвитку творчих здібностей характеризується: **а)** відсутністю потреби у музично-творчій діяльності; епізодичністю інтересу до творчості з використанням електронного музичного інструментарію; слабким бажанням реалізувати творчі задуми; **б)** фрагментарністю та безсистемністю музично-теоретичних знань; поверховим та неглибокими знаннями апаратного функціоналу електронного клавішного синтезатора та невмінням його використовувати у музично-творчій діяльності; слабка здатність до усвідомленого керування музичною інформацією або повна її відсутність; **в)** невмінням втілювати звукосмислові уявлення у музично-творчій діяльності; відсутністю навичок самостійної реалізації творчих можливостей у будь-якому із видів музично-творчої діяльності; відсутністю або ж слабкою здатністю до створення власного творчого продукту.

Для визначення рівня розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв ми використовували спеціальний діагностичний інструментарій,

який дозволив виявити рівень розвитку компонентів досліджуваного феномену у відповідності до розроблених критеріїв та їх показників:

1) стимулювально-ціннісний критерій – методика діагностики творчої мотивації (розроблена на основі методики Г. А. Карпової) адаптована нами для школярів, які навчаються у класі клавішного електронного синтезатора;

2) змістово-операційний критерій – тест на визначення рівня музично-теоретичних знань, тест на визначення рівня знань та вмінь, що стосуються музично-інформаційної діяльності, завдання для визначення сформованості здатності усвідомленого керування музичною інформацією;

3) творчі завдання у визначених нами видах музично-творчої діяльності, які забезпечили діагностику самостійного втілення звукосмислових уявлень школярів у власний творчий продукт.

Констатувальним дослідженням було охоплено 75 учнів Кам'янець-Подільської, Сокальської, Черкаської ДШМ та Харківської ДШМ №2. Передбачалося з'ясувати рівень розвитку творчих здібностей учнів п'ятих (шостих) класів дитячих шкіл мистецтв, які навчаються у класі клавішного електронного синтезатора та перевірити розроблену методику діагностики, яка проводилася із застосуванням методів педагогічного спостереження, анкетування, тестування та виконання творчих завдань.

З'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію визначалось за результатами анкетування, опитування, спостережень на основі узагальнення даних середнього значення за кожним із трьох показників цього критерію, що відображено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Діагностичний зріз за стимулювально-ціннісним критерієм

Критерій	Показники	Рівні		
		Низький	середній	високий
Мотиваційно-ціннісний	Потреба у музично-творчій діяльності	25,9	47,7	26,4
	Міра стійкого інтересу до творчості з використанням електронного музичного інструментарію	20,2	45,3	34,5
	Спрямованість на реалізацію творчих задумів	38,5	40,5	21
Середнє значення у %		28,2	44,5	27,3

Аналіз результатів діагностичного зрізу за трьома показниками стимулювально-ціннісного критерію засвідчив, що 27,3 % учнів досягли високого рівня, 44,5 % опитуваних притаманний середній рівень, низький рівень виявили 28,2 % респондентів. Як видно з таблиці, середнє значення високого та низького рівня мотиваційно-емоційного компоненту творчих здібностей є майже однаковим. Найбільше значення високого рівня 34,5 % було діагностовано у респондентів при виявленні стійкого інтересу до

творчості з використанням електронного музичного інструментарію. Також варто зауважити, що 38,5 % опитуваних мають низький рівень спрямованості на реалізацію творчих задумів.

Наступним етапом процесу діагностики було виявлення рівня музично-теоретичних знань учнів, сформованість знань та вмінь, необхідних для виконання музично-інформаційної діяльності, а також оцінка рівня здатності до усвідомленого керування музичною інформацією. Для діагностики сформованості когнітивно-технологічного компоненту творчих здібностей учнів шкіл мистецтв ми використовували два види тестів – один на знання теорії музики, інший на знання технологічного функціоналу клавішного електронного синтезатора, а також комплекс практичних завдань, що стосувався здатності до управління апаратними органами керування синтезатора.

У таблиці 1.2 відображено результати діагностики когнітивно-технологічного компоненту творчих здібностей учнів шкіл мистецтв, які розвиваються засобами електронного музичного інструментарію відповідно до трьох показників змістово-операційного критерію та загальне середнє значення кожного із рівнів.

З таблиці видно, що середнє значення високого та низького рівня є приблизно однаковим, проте така ситуація склалась завдяки вагомим результатам діагностики рівня музично-теоретичних знань, де високий рівень становив 29,2 % учнів, а низький – 16,7 % опитуваних.

Таблиця 1.2

Діагностичний зріз за змістово-операційним критерієм

Критерій	Показники	Рівні		
		низький	середній	високий
Змістово-операційний	Наявність музично-теоретичних знань	16,7	54,1	29,2
	Наявність знань та вмінь, необхідних для виконання музично-інформаційної діяльності	24,1	57,3	18,6
	Рівень здатності до усвідомленого керування музичною інформацією	30	55	14,5
Середнє значення у %		23,6	55,3	20,1

З таблиці видно, що середнє значення високого та низького рівня є приблизно однаковим, проте така ситуація склалась завдяки вагомим результатам діагностики рівня музично-теоретичних знань, де високий рівень становив 29,2 % учнів, а низький – 16,7 % опитуваних. Що ж стосується знань та вмінь необхідних для виконання музично-інформаційної діяльності та виявлення рівня здатності до усвідомленого керування музичною інформацією, то у порівнянні із першим показником, який фіксував наявність музично-теоретичних знань, результати їхньої діагностики є значно гіршими. Значення високого рівня другого та третього показника змістово-операційного критерію склало 18,6 та 14,5 %

відповідно. Такі результати свідчать про значну ґрунтовну підготовку учнів із теорії музики та водночас, недостатньо сформовану музично-інформаційну компетенцію та досить низький рівень вмінь і навичок пов'язаний із усвідомленим керуванням музичною інформацією.

Наступним етапом діагностики було визначення рівня розвитку творчо-діяльнісного компоненту творчих здібностей у відповідності до креативно-процесуального критерію та його показників. Для виявлення у школярів рівня здатності до самостійного втілення звукосмислових уявлень у закінчений творчий продукт, ми використовували спеціально розроблені творчі завдання (по два завдання) для кожного із видів музично-творчої діяльності, що включали в себе діяльність композитора, аранжувальника, звукорежисера, музичного програміста та саундпродюсера. Характерною ознакою підбору музичного матеріалу для творчих завдань була його різноманітна жанрова та стилістична направленість.

Результати діагностики творчо-діяльнісного компоненту творчих здібностей згідно показників креативно-процесуального критерію містяться у таблиці 1. 3

Таблиця 1.3

Діагностичний зріз за креативно-процесуальним критерієм

Критерій	Показники	Рівні		
		Низький	Середній	Високий
Креативно-процесуальний	Уміння втілювати звукосмислові уявлення у різних видах музично-творчої діяльності	62,7	34,7	2,6
	Рівень самостійності у реалізації власних творчих можливостей	48	46,7	5,3
	Продуктивність та результативність творчої діяльності	36	64	0
Середнє значення у %		48,9	48,5	2,6

Характерною ознакою діагностики творчо-діяльнісного компоненту творчих здібностей є надзвичайно низьке значення високого рівня по кожному із показників креативно-процесуального критерію. За показником вміння втілювати звукосмислові уявлення у різних видах музично-творчої діяльності тільки 2 учнів досягли високого рівня, що становить 2,6 % від загальної кількості респондентів. Значення низького рівня по цьому показнику становить 62,7 % школярів. Високе значення рівня самостійності у реалізації власних творчих можливостей продемонстрували 5,3 % респондентів, тоді як низький рівень – 48 % опитуваних. Високого рівня продуктивності та результативності творчої діяльності під час діагностики не було досягнуто жодним респондентом, сукупне значення показника майже рівномірно розподілилось між двома іншими рівнями: відсоткове значення середнього рівня склало 64 % учнів, низького рівня – 36 % опитуваних. Аналіз результатів діагностики дає можливість стверджувати, що відсоток учнів, які можуть успішно та

результативно втілити власні сформовані звукосмислові уявлення у самостійно створений творчий продукт є досить низьким.

Для виявлення рівня розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію ми обчислили середні значення рівнів за трьома критеріями. Отримані результати подані у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Діагностика рівня розвитку творчих здібностей учнів шкіл мистецтв засобами електронного музичного інструментарію згідно трьох критеріїв

Критерії	Рівні		
	низький	середній	високий
Стимулювально-ціннісний	28,2	44,5	27,3
Змістово-операційний	23,6	55,3	20,1
Креативно-процесуальний	48,9	48,5	2,6
Середнє значення у %	33,7	49,6	16,7

Як видно з результатів таблиці, найвищий показник високого рівня, який становить 27,3 %, зафіксовано при діагностиці мотиваційно-емоційного компоненту, що не стало для нас несподіванкою, адже зацікавлення та бажання займатися творчістю з використанням електронного музичного інструментарію у дітей “цифрової епохи” є досить стійким та стабільним. Найнижчий показник високого рівня склав 2,6 % та був зафіксований під час діагностики за креативно-процесуальним критерієм. Такий низький показник високого рівня обумовлений відсутністю в учнів досвіду творчої діяльності, невисокою спроможністю самостійно втілювати творчі задуми та прагнення у закінчений успішний продукт творчості.

Узагальнення результатів за всіма показниками та обчислення середнього значення дало можливість виявити загальну картину рівня розвитку творчих здібностей учнів школи мистецтв засобами електронного музичного інструментарію. Так, високий рівень розвитку було виявлено у 16,7 % респондентів, 49,6 % опитуваних продемонстрували середній рівень, показник низького рівня було діагностовано у 33,7 % учнів.

Висновки. Отримані результати діагностики дозволяють стверджувати, що творчі здібності у більшості учнів шкіл мистецтв, які навчаються у класі клавішного електронного синтезатора, знаходяться на середньому та низькому рівні розвитку. Для підвищення рівня розвитку творчих здібностей, їхнього якісного зростання слід розробити та втілити у навчальний процес шкіл мистецтв комплексну змістово-методичну систему, яка буде спрямована на актуалізацію мотивації до творчості з використанням електронного музичного інструментарію, засвоєння музично-теоретичних знань і опанування вміннями та навичками керування музичною інформацією у обсягах, необхідних для ефективної творчої діяльності, використання комплексу практичних творчих завдань – як підґрунтя для самостійного втілення учнями власних творчих задумів та прагнень у формі якісного закінченого творчого продукту.

Список використаних джерел:

1. Барицька, ОА., 2015. 'Діагностика рівня сформованості мистецько-інформатичної складової фахової компетентності майбутніх учителів', *Актуальні питання мистецької педагогіки*, Вип. 4, С. 8-13.
2. Дворник, ЮФ., 2013. 'Критерії діагностики сформованості творчих якостей майбутніх учителів музики', *Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей*, відп. ред. О. Я. Ростовський, Вип. 8, Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, С. 100-109.
3. Кондратьева, НВ., 2015. 'Критерии, показатели и урны развития творческих способностей младших школьников', *Современные наукоемкие технологии*, № 12 (часть 1), С. 99-102.
4. Коробейникова, ЕЮ., 2011. 'Диагностика информационной компетенции школьников, обучающихся по классу клавишного синтезатора', *Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры*, № 4 (95), С. 148-156.
5. Рудницька, ОП., 2005. 'Педагогіка: загальна та мистецька : Навчальний посібник', Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 360 с.

References:

1. Baryts'ka, OA., 2015. 'Diahnostyka rivnya sformovanosti mystets'ko-informatychnoyi skladovoyi fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv (The diagnosis of the level of formation of the artistic and informatics component of the professional competence of future teachers)', *Aktual'ni pytannya mystets'koyi pedahohiky*, Vyp. 4, S. 8-13.
2. Dvornyk, YUF., 2013. 'Kryteriyi diahnostyky sformovanosti tvorchykh yakostey maybutnikh uchyteliv muzyky (A criteria for the diagnosis of the formation of creative qualities of future music teachers)', *Problemy mystets'koyi osvity : zbirnyk naukovo-metodychnykh statey, vidp. red. O. YA. Rostov's'kyu*, Vyp. 8, Nizhyn : NDU im. M. Hoholya, S. 100-109.
3. Kondrat'yeva, NV., 2015. 'Kriterii, pokazateli i uroni razvitiya tvorcheskikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov (A criteria, indicators and levels of development of creative abilities of younger students)', *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*, № 12 (chast' 1), S. 99-102.
4. Korobeynikova, YeYu., 2011. 'Dyagnostika informatsionnoy kompetentsii shkol'nikov, obuchayushchikhsya po klassu klavishnogo sintezatora (The diagnostics of the information competence of schoolchildren enrolled in the class of a keyboard synthesizer)', *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*, № 4 (95), S. 148-156.
5. Rudnyts'ka, OP., 2005. 'Pedahohika: zahal'na ta mystets'ka : Navchal'nyy posibnyk (Pedagogy: general and artistic: A manual)', Ternopil' : Navchal'na knyha - Bohdan, 360 s.

УДК 37(477)(092)

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

BORIS GRINCHENKO'S ENLIGHTENMENT ACTIVITY

Н.Л. Родінова

Актуальність дослідження.

Сучасна українська держава потребує об'єктивного та різнобічного розкриття свого минулого через його діячів, які своєю відданою працею для народу, виводили освіту й науку на новий щабель розвитку. Так, підготовлені Б. Грінченком народопроевітні книжки є продовженням традицій національно-освітньої думки з домінуючим значенням світоглядного, естетичного й етичного потенціалу етнопедagogічного погляду українського народу.

Постановка проблеми полягає у розкритті внеску Б. Грінченка у справу підготовки, видання й популяризації доступної просвітницької літератури для дітей та дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі педагоги, історики, етнологи, мовознавці залучені до дослідження багатой спадщини Б. Грінченка, його ролі у розвитку засад української школи, у справі просвітництва народу. Так, проводяться конференції у Києві, Херсоні, Луганську, на яких дослідники ознайомлюють з різними напрямками роботи педагога і науковця; захищено ряд дисертацій, у яких залучено значний комплекс архівних матеріалів; публікується не видана за життя Б. Грінченка спадщина.

Постановка завдання.

Звернення до життєвого шляху, становлення суспільно-політичних поглядів, формування наукових пріоритетів, методики й методології одного із визначних педагогів, етнологів, мовознавців Б. Грінченка

Urgency of the research.

The modern Ukrainian state needs an objective and versatile disclosure of its past through its leaders, who, with their dedicated work for the people, raised education and science to a new level of development. Thus, the national-enlightenment books prepared by B. Grinchenko are a continuation of the national educational traditions thought, with the dominant value of the ideological, aesthetic and moral potential of the ethnopedagogical point of view of the Ukrainian people.

Target setting of the study is to disclose the contribution of B. Grinchenko to the preparation, publication and popularization of accessible enlightenment literature for children and adults.

Actual scientific researches and issues analysis.

Famous educator, historians, ethnologists, and linguists were attracted to the study of the rich heritage of B. Grinchenko. And his role in the further development of the foundations of the Ukrainian school, in the matter of enlightenment the people. So, conferences are held in Kiev, Kherson, Lugansk, at which researchers familiarize participants with different work areas of a teacher and a scientist; a number of dissertations have been defended, in which a significant set of archival materials has been attracted; heritage not published during the life of B. Grinchenko is published.

The research objective. Appeal to the path of life, the formation of socio-political views, the formation of scientific priorities and methodology of one of the eminent educators, ethnologists, linguists, B. Grinchenko, will help to

сприятиме відтворенню більш повної картини розвитку педагогічної думки в Україні в цілому та виявленню основних тенденцій її розвитку, зображенню пошуків національно свідомою інтелігенцією свого місця в суспільному житті на складних перехрестях історичного шляху.

Виклад основних матеріалів.

Б. Грінченко, як гарний знавець української історії, відстоював право України та її народу на власне життя, право отримувати освіту та читати книги рідною мовою. Коло його наукових зацікавлень включало такі гуманітарні дисципліни як: педагогіка, мовознавство, публіцистика, етнографія, історія, літературознавство, бібліографія, музеєзнавство. Якщо скласти список діячів історії і культури, чиї життя та діяльність він досліджував, кому присвятив статтю, рецензію чи некролог, то постане плеяда передових людей того часу. У своїх наукових та публіцистичних дослідках Б. Грінченко насамперед торкався питань усної народної творчості, а також педагогіки, літератури, історії, громадсько-політичного життя.

Наголошено, що видання дешевих книг науково-популярного, фольклорного, біографічного, ужиткового та розважального змісту, утілило в життя ідею Б. Грінченка зі створення української бібліотеки, долучення читачів до української книги та розвитку їх освіченості.

Висновки.

Вивчення основоположних ідей видатного науковця й видавця Б. Грінченка дає змогу апелювати до авторитету минулого, надає можливість знайти опору в українській традиції морального й естетичного розвитку, заснованого на кращих надбаннях етнопедагогіки. У зв'язку з останніми подіями у нашій країні більше уваги почали звертати на проблеми

recreate a more complete picture of the pedagogical thought development in Ukraine as a whole and to identify the main trends of its development, to depict the search for a nationally conscious intelligentsia of its place in public life at difficult crossroads of the historical path.

The statement of basic materials. B. Grinchenko, as a good expert in Ukrainian history, defended the right of Ukraine and its people to their own lives, the right to receive education and read books in their native language. His scientific interests included such humanitarian disciplines as: pedagogy, linguistics, journalism, ethnography, history, literary criticism, bibliography, museology. If you compile a list of figures of history and culture, whose lives and activities he investigated, to whom he devoted an article, review or obituary, then a galaxy of advanced people of that time will appear. In scientific and publicistic studies B. Grinchenko primarily concerned the issues of oral folk art, as well as pedagogy, literature, history, social and political life.

It was noted that the cheap book's publication of popular science, folklore, biographical, applied and entertainment content, embodied the idea of B. Grinchenko for the creation of the Ukrainian library, the introduction of readers to the Ukrainian book and the development of their education.

Conclusions. The study of the main ideas of the outstanding scientist and publisher B. Grinchenko allows you to appeal to the authority of the past, gives you the opportunity to find support in the Ukrainian tradition of moral and aesthetic development based on the best achievements of ethnic pedagogy. In connection with the recent events in our country, more attention was paid to the problems of upbringing. Therefore it is so

виховання. Саме тому настільки важливим є звернення до багатющої спадщини педагогів минулого і Б.Грінченка в тому числі, що головну мету свого життя вбачав у пробудженні національної самосвідомості.

Ключові слова. Борис Грінченко, просвітницька діяльність, науково-популярні видання, етнографія, вчителювання, українська мова, листування.

important to appeal to the richest heritage of the teachers of the past, and B. Grichenko, in particular, because he saw the main goal of his life in the awakening of national self-consciousness.

Key Words. Borys Hrinchenko, enlightenment activity, popular science publications, ethnography, teaching, the Ukrainian language, correspondence.

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку України, як незалежної і демократичної держави, одним із найважливіших завдань є вивчення свого минулого, яке об'єктивно та різнобічно пізнати можливо через його діячів. Історія завжди є персоніфікованою. За будь-яким суспільним явищем або подією завжди стоять конкретні особистості, їхні вчинки. Друга половина XIX – початок XX століття – період кардинальних змін, час напруженої й неоднозначної боротьби свідомої української інтелігенції за долю свого народу, його мову, традиційну та новітню культуру, освітній рівень, це час подальшого утвердження наукових засад історичної та педагогічної науки, формування національних традицій. Особливий інтерес для сучасних дослідників становлять дослідження наукової спадщини видатних постатей. Адже саме через аналіз життя та діяльності конкретних особистостей можна адекватно реконструювати історично достовірне, ідеологічно не заангажоване полотно суспільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження наукової, педагогічної, громадської діяльності Б.Грінченка, як і інших визначних представників української інтелігенції другої половини XIX – першої чверті XX століття, у період панування в СРСР радянської тоталітарної системи перебували під неофіційною забороною. Тому лише з кінця 80-х рр. XX ст. створюються необхідні умови для появи нових за змістом та характером наукових праць. Спадщина видатного діяча української науки Б.Грінченка вивчалась різними науковцями. Це, насамперед, дисертаційні дослідження таких авторів, як Н.Зубкова, А.Погрібний, А.Хоптяр та ін. Було перевидано значну частину творчої спадщини Бориса Грінченка, проведено ряд конференцій в Луганську та Херсоні, Києві. Внесок у грінченкознавство залишено О.Неживим, А.Мовчун, Л.Козар, проте й на сьогодні тема залишається відкритою й потребує подальших досліджень.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити внесок Б.Грінченка у справу підготовки, видання й популяризації доступної просвітницької літератури для дітей та дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постать Бориса Грінченка в українській історії є унікальною, увійшовши до неї як педагог,

етнограф і фольклорист, бібліограф, мовознавець, перекладач, критик, видавець, освітній і громадський діяч, він був одним з не багатьох, якого з повним правом можна назвати вченим-енциклопедистом за вагомістю та різноманітністю наукових здобутків.

Формування й становлення особистості Б. Грінченка відбувалось у часи безпросвітності українського громадського і культурного життя, часи жорсткої реакції, дії Валуєвського циркуляру та Емського указу. Варто додати й російськомовне соціокультурне середовище рідної йому Слобожанщини. Тому всі його наукові здобутки стали результатом невтомної самоосвіти та саможертвності. Б. Грінченко був палким патріотом України, який присвятив свою діяльність просвітній роботі. На відміну від більшості відомих науковців, які винесли любов до народу, мови, багатогранної творчості й звичаїв з сім'ї, Б. Грінченко знаходив це в середовищі селян, слухаючи мелодичну народну мову, збираючи етнографічні та лексичні матеріали. Праці Грінченка, підготовлений і виданий "Словарь української мови" (1907-1909), ґрунтовні етнографічні та фольклористичні дослідження, переклади з інших мов, просвітницького змісту література сприяли всьому подальшому розвитку української науки і культури. Його шанували І. Франко, М. Коцюбинський, Леся Українка, П. Грабовський, М. Кропивницький, І. Левицький, Т. Зіньківський та інші видатні сучасники.

Складні життєві обставини, прагнення зрозуміти причини приниженого положення багатомільйонного українського народу та способи виходу з нього визначають напрями діяльності Б. Грінченка у подальшому. Вчителюючи майже половину свого трудового віку (із перервами з 1881 по 1893 рік) в селах Харківської і Катеринославської губерній, знайомлячись ще ближче з рідним народом, переймаючись його долею, Б. Грінченко продовжує збирати етнографічний та краєзнавчий матеріал. Його прагнення використати свої знання були відкориговані дійсністю. Вчителювати довелось в російськомовних школах Харківщини. Щоб мати змогу "...словом своїм рідним перемовитись... рідну пісню почути" наймав квартиру в іншому українському селі за кілька кілометрів від школи [10, с. 4], йому хотілось вчитися від народу мови, записувати фольклористичні та лексичні матеріали, придивлятися до народного життя [1, арк. 1].

Першою науково-популярною народопросвітньою розвідкою, написаною Б. Грінченком є "Про грім та блискавку", яка вийшла друком у Харкові 1883 р. у видавця Михайлова. Книжка є не великою за обсягом, проте покликана дати читачеві знання про природні явища – грім та блискавку. Автор зробив спробу вказати на хибність уявлень простих людей про ці природні явища як про кару Божу. На думку селян, пожежу, яку спричинила блискавка, не можна гасити, а це інколи призводило до значних пожеж, вигорання до половини села. Також тут подано імена дослідників, що вивчали ці явища (В. Франклін, де Рома), сутність і приклади поняття електричність, у яких предметах збирається найбільший електричний заряд, що саме несе небезпеку – грім або блискавка,

використано малюнки та доступні для розуміння приклади. Відзначимо важливість порад й застережень автора, покликаних навчити як урятуватись від блискавки.

Просвітного змісту література авторства Б. Грінченка у подальшому виходила друком у різних видавництвах Києва, Львова, Чернігова, Полтави, Одеси, Петербурзі під псевдонімами або без зазначення автора. Письменник мріяв скласти таку бібліотеку для простих людей, яка б допомогла здобути хоча б елементарну освіту.

Восени 1887 р. родина Грінченків приїздить до села Олексіївки (сучасна Луганська область), де відома освітня діячка і письменниця Христина Алчевська відкрила в маєтку чоловіка народну школу. Вона шукала нових вчителів-ентузіастів, так як була незадоволена навчальним процесом у школі. Спочатку селяни підозріло поставилися до нового вчителя, приглядалися. Їх дивувало, що вчитель з дружиною розмовляють “по-мужицькому”, “пішла по селу чутка, що якийсь чудний учитель приїхав і мабуть навряд чи буде з його пуття, мабуть він і сам нічого не знає, бо говорить по мужицькому. Та й сам мабуть з мужиків... кожному руку дає, кожному каже сідати на стілеці, а не говорить навстоячки біля порогу” – згадувала дружина Марія Грінченко [7, арк. 87]. Навчання у Олексіївській школі проводилося російською мовою, як і у всіх школах на підконтрольній царській Росії Україні, але учні розуміли, що вона не є рідною, а рідна – українська, яку вони отримали від батьків. Навчаючись за обов’язковою програмою, діти вчилися писати та читати й рідною мовою. Підручників для цього також не існувало, проте Б. Грінченко вирішив це питання у властивий йому спосіб: сам склав та розмалював перші книжечки “Буквар” та “Читанку”. Так буквар, став підручником для навчання власної доньки Насті і “...чужих дітей, бажаючи, щоб рідною мовою озивалася до їх наука” [6, с. 61].

“Українська граматика” складається з двох частин: букварної та розділу “Читання після азбуки”, а наприкінці вміщено методичну статтю “До вчителів”. Так, у методичних рекомендаціях вчителям Б. Грінченко радив відвести до 14 днів на добукварний період, а основним змістом роботи у цей період вважав аналітико-синтетичні вправи та написання елементарних малих букв. До всіх уроків слова підібрано здебільшого за принципом подібності, тобто вони відрізняються буквою або складом. Також було описану відому багатьом проблему невміння дитини злити один звук з іншим, що заважає гарному читанню [6, с. 64].

Варто наголосити й на правописних нормах, що їх використав Б. Грінченко, адже вони стали основою нового правопису, який було прийнято Російською Академією Наук для “Словаря української мови” [6, с. 63].

Гарно підібраним є дидактичний матеріал для письмових вправ і читання. Здебільшого використано зразки народної творчості, прислів’я та приказки, які містять багатовіковий досвід українського народу, мають влучне морально-етичне спрямування: хоч чоловік убогий, а слово його чисте; багато говориш – мало зробиш; кривда людська боком вилазить;

наука в ліс не заведе, а з його виведе; хто раз збреше, тому вдруге нема віри; матері ні купити, ні заслужити; Україна – наша мати; наша мова – не полова та ін. Вправи складаються з лексичного матеріалу й родинно-побутового характеру, що є добре відомим маленьким ученикам, а також враховано аспект патріотичного виховання: “Наша мила Україна – то наш рідний край. Українська мова – наша рідна мова”.

Частина, що йде після букваря також містить зразки фольклорних матеріалів й наповнена упорядником приказками, загадками, байками, народними піснями, оповіданнями та художніми творами Л. Глібова, П. Куліша, Т. Шевченка й власних Грінченкових.

Упродовж 1890-1891 рр. Б. Грінченко складає “Настину читанку”, матеріали якої лягли в основу читанки “Рідне слово” (1917). Ця робота також просякнута любов’ю до рідного народу, рідного слова, рідних традицій. Вона насичена зразками дитячого фольклору, піснями календарно-обрядового циклу, через які передаються естетичні та етичні ідеали, розкриваються світоглядні уявлення народу та характер. Орієнтуючись на найбільш значні досягнення української літератури для дітей, Б. Грінченко у читанці представив твори Т. Шевченка, Є. Гребінки, Л. Глібова, П. Куліша, М. Коцюбинського, М. Шашкевича. Міжпредметні зв’язки забезпечуються через поєднання навчання з формуванням знань про навколишнє, людину, морально-етичне та патріотичне виховання. Це можна побачити у текстах з елементами наукового стилю під назвами “Люди”, “Сім’я та родичі. Людські ім’я та прізвища”, “Частини людського тіла та людські почуття”, “Люди – брати”, “Праця”, “Наука”, “Дні, години, тижні, місяці, рік”, “Весна, літо, осінь, зима”, “Рослини” та інші.

Так, у розділі “Рідний край” Б. Грінченко вживає табуйовані на той час слова “Україна” та “український”: “Наша мова зветься українською мовою. Наша земля зветься Україною. Свою рідну українську мову ми любимо найбільше од усіх мов на світі... Але ми повинні і других усіх людей любити і поважати. А всім другим людям повинні робити добро” [12, с. 62]. Вплив на патріотичне виховання мали справити й такі влучні вирази як: “Слава не поляже, а розкаже, що діялось в світі”, “аша дума, наша пісня не вмере, не загине” та ін.

Ця книжечка також стала підручником для власної доньки, яка долучалась до рідного українського слова поруч із сільськими дітьми.

З палким бажанням допомогти дітям опанувати науку, вчитель друкованими літерами складав й інші книжки українською мовою, вважаючи, що читання поганих книжок та журналів несе велику шкоду. Завдяки вмінню враховувати особливості розвитку дітей, у шкільній комірчині було створено таємну бібліотеку, з якої діти отримували книжечки для читання як винагороду за гарні результати у навчанні. Так, у листі до В. Дубровського Б. Грінченко згадував, що в цій школі їм працювалося вільніше, могли, хоча й не відкрито, вчити українською мовою, мали чималу українську бібліотеку здебільшого рукописну, книжками якої користувалися учні [2, арк. 2].

Також учні багато допомагали своєму вчителю у збиранні етнографічного і фольклорного матеріалу, разом вони випускали рукописний журнал “Думка”, що зберігається в архіві Інституту рукописів Національної бібліотеки імені В. Вернадського НАН України. Журнал містить вірші, оповідання повчального змісту, казки, загадки [3]. Після шкільних занять Б. Грінченко з учнями вчили українські вірші, байки, вчилися писати рецензії на прочитанні книжечки, оповідання. Своім учням Б. Грінченко пропонував як завдання записувати й потім розповідати про якийсь із жанрів народної творчості рідного краю, таким чином привчаючи дітей до вивчення фольклору. Згодом, дехто з них стали активними збирачами зразків народного фольклору (родина Познякових, П. Коновал, Я. Безинський). На зимові свята діти і їхні батьки приходили до вчителів колядувати і щедрувати, “вчителі тепер доступні, не горді” – казали про Грінченків. На прохання Б. Грінченка Х. Алчевська ялинкові подарунки для учнів зробила у вигляді стрічок у коси для дівчат, традиційних тканих поясів до одягу для хлопців.

Коли Б. Грінченко працював вчителем у селі Олексіївка й мав значний досвід у долатті теренів цензури й виданні книжок, він познайомився з українським меценатом Іваном Череватенком, що потім відіграє значну роль у виданні книг народопросвітнього характеру. У роботі з поширення книг рідною мовою для українців Б. Грінченко вбачав відродження національної свідомості, тому поширенню невідомої української книжки на селі він себе і присвятив, “...на село йдуть тисячі й десятки тисяч книжок, але московських і до того на 99/100 мерзенних. Українець – мужик, стріваючи українську книжку, страшенно дивується... С цього погляду я усяку укр[аїнську] книжку (аби... не було в її чого шкідливого)... вважаю за придбання чимале” [11, арк. 1].

Також у олексіївський період Б. Грінченком було підготовлено більше 30 рукописів з метою видати для дітей і народу серію книжок з казками, оповіданнями, збірників пісень [4, арк. 1-2 зв.], задля отримання хоча б елементарної загальної освіти [5, арк. 1]. З року у рік починають виходити випуски-“метелики”: “Веселий оповідач” (1888, 1893), “Казки та оповідання” (1890), “Царівна жаба” (1890), “Дівка чорнобривка і сорок розбійників” (1890), “Олексій Попович. – Мати-удова і три сини. – Сестра і брат” (1890), “Колоски” (1891) та ін., що викликало захоплення з боку відомих науковців та літературних діячів [13, с. 14]. Для Б. Грінченка на першому місці була робота, що базувалася на міцному ґрунті виховання рідною мовою. На думку дослідниці Н. Зубкової ідейне протистояння в площині національного виховання й стало однією з причин звільнення Б. Грінченка зі школи й переїзду до Чернігова [8, с. 81].

Також у цей період виходять друком науково-популярні книги Б. Грінченка “Серед Льодовитого моря. Оповідання” (1890), “Фінляндія і Сахара” (1892), “Князь Ігор. Оповідання про “Слову про полк Ігорів” (1892) у Львові.

У багатьох статтях і розвідках, зокрема, “Популярні книжки” (1891), “Наша байдужість” (1892), “Дещо про українські видання” (1892),

“Народопросвітні книжки” (1901), “Тяжким шляхом. Про українську пресу” (1906) питання просвіти автор ставить досить широко і включає питання формування народного світогляду, ознайомлення з ідеями кращих діячів, випуск народної політичної газети та ін.

Б. Грінченко-видавець мав не лише конкурувати з московськими “лубочними” виданнями, а й терпіти утиски від видавців-лубочників: “одні не хочуть видавати, бо кажуть, що не вигідно, а самі думають як автора обдурити (Губанов), другі – відмовляють через “відсутність” організації продажу в Україні (Ситін, Леухін), треті – не беруться із принципу, бо написано українською, інше діло, якщо перепишуть російською” [9, арк. 1]. Саме через такі обставини Б. Грінченко прийшов до висновку про необхідність відкриття українського видавництва “...в сусіди погано прохатись, треба своєї хати мати” [9, арк. 1 зв.].

Видавництво у Чернігові було відкрито у відповідності до заповіту І. Череватенка у 1894 р. Варто зазначити, що умови видавничої справи були несприятливі й жорсткі, у місті також не було українських книгарень, що ускладнювало реалізацію книг. Проте у період 1894 – 1900 роки у видавництві вийшло 46 назв книжок тиражем близько 170 тисяч примірників [8, с. 81], з яких п’ятнадцять упорядковано особисто Б. Грінченком. Видання цих книг кожного разу ставало справжнім подвигом, якщо згадати хоча б про діючі цензурні перепони.

У 1894 р. Б. Грінченко починає видання рукописного журналу для своєї доньки “Проліски. Настин часопис”. У кількох випусках знаходимо цікавий твір “День у римському цирку. Перероблено з В. Висноватова”, що згодом вийде під назвою “Страшні забавки. Оповідання про римський цирк” (1897). У цьому оповіданні розповідається про день у римському цирку, вказується на всеохоплюючу людську жорстокість та безжальність. Дається відповідь на запитання чому римляни стали такими жорстокими: спочатку, маючи не велику державу, вони були працьовитими і путящими, але потім – почали воювати з іншими народами, поневолювали їх, ставали над ними панами. У результаті частих воєн римляни й втратили співчуття, жалість, перетворились на звірів, тому й створювали такі страшні забавки. Це оповідання має гуманістичне спрямування, Б. Грінченко засуджує війни, жорстокість, любов до крові, наголошує на розвитку почуття любові та співчутті до інших.

Частину науково-популярних студій, художніх творів з рукописного журналу Б. Грінченко публікує у львівському журналі “Дзвінок”. Зокрема, оповідання “Кіт Петро”, казка “Ганнуся”, науково-популярні розповіді “Веселощі у птахів”, “Дощ, роса, іней, сніг, град”, “Хворі звірі”, “Море”, “Джеймс Несвіт” та інші.

Величезну роль Б. Грінченко відводить публікації етнографічно-фольклорних творів, адже народ є їх автором, вони містять народний світогляд, показують природні схильності українців, спонукають до любові. Дослідник вважав, що народові цікаво буде їх читати, це сприятиме збільшенню інтересу до книги. Серед видань чернігівського періоду, що знайшли значний відгук у наукових колах, варто відзначити праці “Живі

струни. Збірник пісень” (1895), три випуски “Этнографических материалов, собранных в Черниговской и соседней с ней губерниях” (1895, 1897, 1899), “Думи кобзарські” (1897), “Колоски” (1898), “Веселий оповідач. Двісті народних оповіданнів” (1898), “Каталог музея украинских древностей” (1900), збірник “Из уст народа. Малороссийские рассказы, сказки и пр.” (1900). Також було підготовлено збірку “Народні казки”, що за поясненням самого Б. Грінченка складалась з понад 50 народних казок, які раніше вже друкувались у різних етнографічних виданнях. Проте цензурою її не пропущено через мову написання – українську.

Також дослідник й педагог вдавався до переробки та перекладів народних творів. Так казка “Смілива дівчина” (1899) спочатку була видана П. Чубинським під назвою “Про Марусю, козачу дочку” (*“Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край”, т. II, СПб., 1878*). Величезною популярністю користувалась збірка “Книга казок віршем”, яку Б. Грінченко зміг видати у Львові (1894), Одесі (1896) та двічі у Києві (1914, 1917).

Готуючи окремі збірки художніх творів українських письменників Є. Гребінки, Т. Шевченка, М. Коцюбинського, Марка Вовчка, Ганни Барвінок, Б. Грінченко відводив їм велике значення у естетичному, емоційно-чуттєвому розвитку особистості.

Отже, видання дешевої популярної літератури для народу – художніх та фольклорних творів, науково-популярних та навчальних книжок, творів ужиткового та розважального характеру протягом життя та особливо у чернігівському українському видавництві, втілило в життя ідею Б. Грінченка зі створення української бібліотеки, долучення читачів до української книги та розвитку їх освіченості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Надалі актуальними питаннями залишаються такі як: становлення і розвиток на українських землях педагогіки, історії, краєзнавства, бібліографії тощо, та визначення ролі і місця вченого в цих процесах. Також дослідження наукової спадщини Б. Грінченка сприятиме актуалізації в українській історіографії наукової діяльності та поглядів ще одного талановитого її представника, який значно збагатив вітчизняну науку своїм доробком.

Список використаних джерел:

1. Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України, ‘[Автобіографія Грінченка Бориса Дмитровича]. Написано олівцем. Є виправлення’, *Ф. I. Од. зб. 32303*, 5 арк.
2. Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України, ‘[Грінченко Борис Дубровському В.] Лист 2 листопада 1909 р. з Оспедалетті’, *Ф. I. Од. зб. 32449*.
3. Грінченко, БД., ‘Думка (журнал, який Б. Грінченко писав разом з учнями 1888-1889 рр. в Олексіївці)’, *Ф. I. Од. зб. 31457*, Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України, 83 арк.
4. Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України, ‘[Грінченко Б. Зінківському Т.]. Лист 1888.ІІ.27.’, *Ф. III. Од. зб. 40815*.

5. Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України, '[Грінченко Б. Зінківському Т.]. Лист б/д.', *Ф. III. Од. зб. 40796*.
6. Грінченко, Б., 1907. 'Українська грамати́ка до науки читання й писання', К. : Вік, 64 с.
7. Грінченко, ММ., 1922. 'Школи, де працював Борис Грінченко' [оповідання біографічного характеру], *Ф. I. Од. зб. 32541*, Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України.
8. Зубкова, НМ., 1994. 'Бібліотека і архів Б.Д.Грінченка як джерело з історії народної просвіти України кінця XIX – початку XX ст', *Дисертація кандидата наук*, Київ: Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського, 180 с.
9. Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України, '[Ів. Перекотиполе]. Лист III. 1892 р.', *Ф. III. Од. зб. 41130*, 1 арк.
10. Козар, Л., 1996. 'Фольклористична діяльність Бориса Грінченка', *Народна творчість та етнографія*, № 2-3, С. 3-10.
11. Інститут рукописів Національної бібліотеки ім. В. Вернадського НАН України, '[Комарову Михайлу Федоровичу]. Лист II. 1890.', *Ф. III. Од. зб. 40924*.
12. Неживий, ОІ., 2003. 'Борис Грінченко: Вартовий рідного слова. Педагогічна спадщина та проблеми сучасної освіти', Луганськ: Знання, 124 с.
13. Франко, І., 1981. 'Наше літературне життя в 1892 році', *Зібрання творів: у 50-ти тт.*, Т. 29, К.: Наукова думка, С. 6-22.

References:

14. Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny, '[Avtobiografiya Hrinchenka Borysa Dmytrovycha]. Napysano olivtsem. YE vypravlennya ([Autobiography Boris Dmitrievich Grinchenko]. Written in pencil. There are corrections)', *F. I. Od. zb. 32303*, 5 ark.
15. Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny, '[Hrinchenko Borys Dubrovs'komu V.] Lyst 2 lystopada 1909 r. z Ospedaletti ([Grinchenko Boris Dubrovsky V.] Letter dated November 2, 1909 from Ospedaletti)', *F. I. Od. zb. 32449*.
16. Hrinchenko, BD., 'Dumka (zhurnal, yakyy B. Hrinchenko pysav razom z uchnyamy 1888-1889 rr. v Oleksiyivtsi) (Dumka (the journal Boris Grinchenko wrote with pupils from 1888-1889 in Alekseevka))', *F. I. Od. zb. 31457*, *Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny*, 83 ark.
17. Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny, '[Hrinchenko B. Zinkivs'komu T.]. Lyst 1888.II.27. ([Grinchenko B. Zinkivsky T.]. Letter 1888.II.27.)', *F. III. Od. zb. 40815*.
18. Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny, '[Hrinchenko B. Zinkivs'komu T.]. Lyst b/d. ([Grinchenko B. Zinkivsky T.]. Letter b / d.)', *F. III. Od. zb. 40796*.
19. Hrinchenko, B., 1907. 'Ukrayins'ka hramatyka do nauky chytannya y pysannya (Ukrainian grammar to the science of reading and writing)', К. : Вік, 64 с.
20. Hrinchenko, MM., 1922. 'Shkoly, de pratsyuvav Borys Hrinchenko' [opovidannya bihrafichnoho kharakteru] (Schools where Boris Grinchenko worked" [biographical narrative]), *F. I. Od. zb. 32541*, *Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny*.
21. Zubkova, NM., 1994. 'Biblioteka i arkhiv B.D. Hrinchenka yak dzherelo z istoriyi narodnoyi prosvity Ukrayiny kintsya KHIKH – pochatku KHKH st (Library and Archive of BD Grinchenko as a source of the history of national education of Ukraine in

- the late nineteenth and early twentieth century)', *Dysertatsiya kandydata nauk*, Kyiv: Natsional'na biblioteka Ukrayiny im. V.I. Vernads'koho, 180 s.
22. Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny, '[Iv. Perekotypole]. Lyst III. 1892 r. ([Yv. Perekotypole]. Letter III. 1892)', *F. III. Od. zb. 41130*, 1 ark.
23. Kozar, L., 1996. 'Fol'klorystychna diyal'nist' Borysa Hrinchenka (Folklore Activities of Boris Grinchenko)', *Narodna tvorchist' ta etnohrafiya*, № 2-3, С. 3-10.
24. Instytut rukopysiv Natsional'noyi biblioteky im. V. Vernads'koho NAN Ukrayiny, '[Komarovu Mykhaylu Fedorovychu]. Lyst II. 1890. ([Komarova Mikhail Fedorovich]. Letter II. 1890)', *F. III. Od. zb. 40924*.
25. Nezhyvyy, OI., 2003. 'Borys Hrinchenko: Vartovyy ridnoho slova. Pedahohichna spadshchyna ta problemy suchasnoyi osvity (Boris Grinchenko: Ward native word. Pedagogical heritage and problems of modern education)', Luhans'k: *Znannya*, 124 s.
26. Franko, I., 1981. 'Nashe literaturne zhyttya v 1892 rotsi (Our Literary Life in 1892)', *Zibrannya tvoriv: u 50-ty tt., T. 29, K. : Naukova dumka*, S. 6-22.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378.016 : [373.2:792]

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

TRAINING OF FUTURE NURSERY SCHOOL TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF THE PRESCHOOL AGE CHILDREN THEATRICAL ACTIVITY

Л.В. Любчак

Актуальність теми *Urgency of the research.* The solution of complex problems of modern educational institutions requires a significant increase in professionalism of pedagogical workers. Among the requirements that are being put forward for a modern specialist is high professional competence and creativity. At the stage of future educators training in the universities, it is necessary to create conditions for their creative expression. Purposeful training of students for the organization of theatrical activity of preschool children will contribute to this process.

Дослідження. Розв'язання складних проблем сучасних закладів освіти вимагає суттєвого підвищення професіоналізму педагогічних працівників. Серед вимог, які висуваються до сучасного фахівця є висока професійна компетентність та здатність до творчості. На етапі навчання майбутніх вихователів у закладах вищої освіти варто створювати умови для їх творчого самовираження. Цілеспрямована підготовка студентів до організації театралізованої діяльності дітей дошкільного віку сприятиме цьому процесу.

Постановка проблеми. *Target setting.* Traditional system of future teachers training primarily focuses on theoretical understanding by the students of the educational processes' essence, the learning system of pedagogical knowledge, skills and abilities. For a modern educator, it's important to master the art of self-expression, the ability to reincarnate, collaborate with students and colleagues, and empathize with them. In the field of theatrical pedagogy, every future educator can find for him-/herself means

Традиційна система підготовки майбутнього педагога здебільшого спрямовується на теоретичне осмислення студентами сутності навчально-виховного процесу, на засвоєння системи педагогічних знань, умінь та навичок. Для сучасного вихователя важливо володіти мистецтвом самовираження, здатністю до перевтілення, співтворчості з вихованцями, колегами, співпереживання з ними. У

царині театральної педагогіки кожен майбутній вихователь може знайти для себе засоби розкриття власних педагогічних здібностей, творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного становлення майбутнього педагога досліджена в різних аспектах багатьма вченими (О. О. Абдуліна, В. Ц. Абрамян, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, О. В. Киричук, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, В. І. Лозова, О. Г. Мороз, В. О. Сластьоїн, Г. С. Сухобська, Н. М. Тарасевич та ін.). Місце і роль театралізованих ігор у становленні особистості дитини дошкільного віку вивчали Л. В. Артемова, Н. В. Гавриш, Р. Й. Жуковська, Н. С. Карпинська, Л. С. Фурміна.

Постановка завдання. Метою даної роботи є узагальнення досліджень щодо рівня готовності майбутніх вихователів до організації театралізованої діяльності в умовах сучасних закладів дошкільної освіти та окреслення педагогічних умов ефективної підготовки студентів до означеного виду діяльності на етапі вузівської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Для підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до організації театралізованої діяльності в сучасних закладах дошкільної освіти пропонується не включати у навчальний план ЗВО нові навчальні дисципліни, а в контексті існуючих дисциплін педагогічного циклу та у процесі проходження педагогічної практики пропонувати студентам практичні завдання з організації різних видів театралізованої

of disclosing his/her own pedagogical abilities and creative potential.

Actual scientific researches and issues analysis. The problem of professional formation of a future teacher is being examined from various perspectives by many scientists (O. O. Abdulina, V. T. Abramenyanyan, I. A. Zyazyun, V. A. Kan-Kalyk, O. V. Kyrychuk, N. V. Kuzmin, Y. M. Kulyutkin, V. I. Lozova, O. G. Moroz, V. O. Slastoin, G. S. Sukhobska, N. M. Tarasevich, etc.). The place and role of dramatized games in development of preschool age child's personality were studied by L. V. Artemova, N. V. Gavrish, R. J. Zhukovska, N. S. Karpinskaya, L. S. Furmin.

The research objective. The purpose of this work is to synthesize research on readiness of future educators to organize theatrical activity in the modern institutions of preschool education and to outline the pedagogical conditions for effective preparation of students for this type of activity at the stage of university training.

The statement of basic materials. In order to increase readiness of future educators to organize theatrical activity in modern pre-school establishments, it is proposed not to include new educational disciplines to the universities' curriculum, but to offer practical tasks for students to organize various kinds of children's theatrical activity in context of an existing disciplines of pedagogical cycle and in the process of pedagogical practice. Excursions to a puppet theater,

діяльності дітей. Дієвими формами і методами роботи на практичних заняттях з “Педагогічної майстерності” вважаємо екскурсії до лялькового театру, виготовлення різних видів лялькового театру з подальшою їх презентацією, демонстрацію фрагментів лялькових вистав під час проведення занять та конкурсу педагогічної майстерності, вивчення передового педагогічного досвіду тощо.

Висновки. Успішність підготовки майбутніх вихователів ЗДО до організації театралізованої діяльності на етапі вузівського навчання залежатиме від таких педагогічних умов: включення до робочих програм навчальних дисциплін педагогічного циклу окремих тем з театральної педагогіки; ознайомлення студентів з передовим педагогічним досвідом з організації театралізованої діяльності дітей дошкільного віку; включення до програм педагогічної практики завдань з організації різних видів театралізованої діяльності дітей; систематичне залучення студентів до участі в конкурсах педагогічної майстерності різного рівня з презентацією одного з видів лялькового театру; запрошення виїзних лялькових труп до демонстрації нових лялькових вистав в умовах вузу та відвідування студентами лялькового театру з метою перегляду та подальшого обговорення лялькових вистав.

Ключові слова: підготовка студентів, дисципліни педагогічного циклу, педагогічні умови, театралізована діяльність, дошкільний вік.

manufacturing of various types of puppet theater with their subsequent presentation, demonstration of fragments of puppet performances during classes and pedagogical skills competitions, study of advanced pedagogical experience, etc. are considered to be effective forms and methods of work as part of practical classes of “Pedagogical Excellence”.

Conclusions. Success of university training of future nursery schools’ educators to organize theatrical activity will depend on the following pedagogical conditions: inclusion of some themes of theatrical pedagogy to the university educational disciplines work programs; acquaintance of students with advanced pedagogical experience in organization of preschool students’ theatrical activity; inclusion of dramatized activities organization tasks to the pedagogical practice programs; systematic involvement of students in pedagogical skill contests of various levels with presentation of one of the types of puppet theater; invitation to a university of a puppet troupe for demonstration of new puppet shows and students’ visiting of puppet theaters for the purpose of viewing and further discussion of puppet performances.

Keywords: students training, discipline of pedagogical cycle, pedagogical conditions, dramatized activity, preschool age

Актуальність теми дослідження. Розв'язання складних проблем сучасних закладів освіти вимагає суттєвого підвищення професіоналізму педагогічних працівників, їх готовності до педагогічної діяльності, постійного вдосконалення та оновлення професійної підготовки відповідно до актуальних соціально-педагогічних задач та пріоритетів.

Сучасні вимоги до особистості вихователя дітей дошкільного віку, його професійної компетентності ґрунтуються на засадах законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про дошкільну освіту”, Базового компонента дошкільної освіти та інших державних нормативних документів. Серед вимог, які висуваються до сучасного фахівця є висока професійна компетентність, яка розглядається як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності та яка є мірою й основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці.

Поряд з високими моральними якостями, глибокими знаннями методики навчально-виховної роботи і психологічних особливостей дітей дошкільного віку сучасний вихователь повинен мати комплекс професійно важливих якостей, серед яких не останнє місце займає здатність до творчості. Адже виховний процес у сучасних закладах дошкільної освіти – це творчість, яка виявляється і в мистецтві проектування педагогічної взаємодії з дітьми, аналізу педагогічних ситуацій, в успішній реалізації запланованого тощо.

Тому, вже на етапі навчання майбутніх вихователів у закладах вищої освіти варто створювати умови для творчого самовираження студентів, у процесі вивчення педагогічних дисциплін цілеспрямовано використовувати методи активного навчання для усвідомлення майбутнім педагогом себе як активного “транслятора” виховних ідей і установок.

Постановка проблеми. За даними сучасних наукових досліджень та спостереженнями за практикою вузівського навчання традиційна система підготовки майбутнього педагога здебільшого спрямовується на теоретичне осмислення студентами сутності навчально-виховного процесу, на засвоєння системи педагогічних знань, умінь та навичок. Практика доводить, що не можна принижувати ролі аналітичних аспектів навчально-пізнавальної діяльності в підготовці вчителя, значення професійно-педагогічної компетентності, однак, такий підхід жорстко обмежує статус педагогічної діяльності, визначає переважно її нормативно-регламентовані основи, при цьому недостатня увага приділяється особистісним параметрам, суб'єктивним професійно значущим якостям вчителя, які забезпечують ефективність процесу професіоналізації [2, с.23].

Навчально-виховний процес у дошкільному закладі – явище складне, багатогранне, динамічне. Ми погоджуємось з позицією І. А. Зязюна, який переконаний, що педагогу недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання й уміння можуть передаватися вихованцям лише завдяки живому і безпосередньому спілкуванню з ними [5, с. 108].

Процес взаємостосунків з дітьми у закладі дошкільної освіти містить

багато складників, серед яких мистецькі, моральні, психологічні, технологічні, що й визначає якість спілкування. Щоб удосконалити професійне спілкування, зробити його більш впливовим, вихователів слід звертатися до театральної педагогіки. Для сучасного педагога важливо володіти мистецтвом самовираження, здатністю до перевтілення, співтворчості з вихованцями, колегами, співпереживання з ними. У царині театральної педагогіки кожен майбутній вихователь може знайти для себе засоби розкриття власних педагогічних здібностей, творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного становлення майбутнього педагога досліджена в різних аспектах багатьма вченими (О. О. Абдуліна, В. Ц. Абрамян, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, О. В. Киричук, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, В. І. Лозова, О. Г. Мороз, В. О. Сластьоін, Г. С. Сухобська, Н. М. Тарасевич та ін.). Місце та роль театралізованих ігор, як одного з видів творчих ігор, у становленні особистості дитини дошкільного віку вивчали Л. В. Артемова, Н. В. Гавриш, Р. Й. Жуковська, Н. С. Карпинська, Л. С. Фурміна.

Численні спроби вдосконалити професійну підготовку педагогів найчастіше стосуються навчальної роботи і ґрунтуються на намаганні усунути недоліки в професійній діяльності спеціалістів шляхом включення в навчальний план ЗВО нових навчальних дисциплін. Однак, специфіка педагогічної діяльності, головним інструментом якої виступає особистість педагога, вимагає і специфічного процесу професійного становлення вчителя-вихователя, зміст якого має глибоку особистісну спрямованість і мета якого – не лише засвоєння певної суми знань та оволодіння універсальними вміннями, а й формування цілісної особистості майбутнього педагога як інтегрованої характеристики її професійно значущих якостей.

Постановка завдання. Метою даної роботи є узагальнення проведених досліджень щодо рівня готовності майбутніх вихователів до організації театралізованої діяльності в умовах сучасних закладів дошкільної освіти та окреслення педагогічних умов ефективної підготовки студентів до означеного виду діяльності на етапі вузівської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховні можливості театралізованої діяльності досить широкі. У процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу студенти усвідомлюють, що беручи участь у ній, діти знайомляться з навколишнім світом через образи, фарби, звуки, а вміло поставлені питання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки і узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов'язана виразність реплік персонажів, непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура її мови, її інтонаційний лад тощо.

Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, залучає її до духовних цінностей [2]. Театралізовані заняття розвивають емоційну сферу дитини, примушують її співчувати персонажам, співпереживати подіям, які розігруються. Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки

завдяки тому, що кожен літературний твір або казка для дітей дошкільного віку завжди мають моральну спрямованість, дитина висловлює своє власне ставлення до добра і зла. Улюблені герої стають зразками для наслідування і ототожнення [3]. Саме здатність дитини до такої ідентифікації з улюбленим персонажем дозволяє педагогам через театралізовану діяльність справляти позитивний вплив на дітей. Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати ряд проблемних ситуацій опосередкованих від особи будь-якого персонажа. Це допомагає долати нерішучість, невпевненість у собі, сором'язливість.

Проведене нами дослідження засвідчує, що важливе значення для професійного становлення майбутнього вихователя має рівень його готовності до театралізованої діяльності (знання видів театралізованої діяльності та методики їх організації; мотиви участі в даному виді діяльності та власна спроможність організовувати відповідну діяльність). Можемо констатувати, що переважна більшість студентів четвертого курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського продемонструвала високий (38,9%) та достатній (43,4%) рівні знань видів театралізованої діяльності та методики їх організації. Серед основних мотивів участі майбутніх вихователів у таких видах діяльності студенти називають позитивні емоції (41,4%), захоплення процесом творчості (32,9%), набуття досвіду театралізованої діяльності (16,8%), отримання певної кількості балів для заліку (14,7%) та ін. А от щодо готовності та спроможності організовувати театралізовану діяльність вихованців ситуація невтішна. Лише 16,9% випускників оцінили за десятибальною шкалою свою здатність організовувати таку діяльність з дітьми дошкільного віку на високому рівні (8-10 балів), 29,8% респондентів засвідчили достатній рівень спроможності організовувати театралізовану діяльність дошкільників (5-7 балів), більше половини студентів вважають свій рівень готовності до практичної діяльності низьким (1-4 бали). Однією з причин низького рівня власної готовності майбутніх вихователів до організації відповідної діяльності є відсутність практики набуття досвіду театралізованої діяльності на етапі навчання у ВЗО.

Аналіз наукових джерел, досвід викладацької діяльності, результати опитування студентів дають нам підстави стверджувати, що підвищити ефективність підготовки студентів до організації театралізованої діяльності з дітьми дошкільного віку можна за умов включення до робочих програм навчальних дисциплін педагогічного циклу окремих тем з театральної педагогіки; ознайомлення студентів з передовим педагогічним досвідом з організації театралізованої діяльності дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку, створення паперових та електронних папок такого досвіду; включення до програм педагогічної практики завдань з організації різних видів театралізованої діяльності дітей та оформлення відповідних відео звітів за результатами проходження практики; залучення студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта до участі в конкурсах педагогічної майстерності різного рівня з презентацією одного з видів

лялькового театру; запрошення виїзних лялькових труп до демонстрації нових лялькових вистав в умовах вузу та відвідування студентами лялькового театру з метою перегляду та подальшого обговорення лялькових вистав тощо.

У процесі вивчення навчальної дисципліни “Педагогічна майстерність” студенти знайомляться з різними видами театралізованої діяльності: сприймання театрального видовища, під час якого дитина є глядачем; підготовка театральної вистави, у процесі якої вихованець є і глядачем, і актором, і сценаристом, і дійовою особою; театралізована гра, залучаючись до якої дитина стає творцем, актором, режисером. На лабораторно-практичних заняттях майбутні вихователі мають змогу не лише на теоретичному рівні познайомитись з видами лялькового театру, його законами, правилами організації і показу лялькових вистав у ЗДО, а й відвідати ляльковий театр, набути досвіду виготовлення різних видів лялькового театру, продемонструвати фрагменти лялькових вистав. Дані заняття передбачають ретельну підготовку студентів до лялькової вистави й урахування при цьому певної послідовності: вибір літературного твору або сюжету для вистави; освоєння змісту твору; розподіл ролей; вибір різновиду лялькового театру; виготовлення декорацій, а за необхідності й ляльок; добір музичного супроводу, продумування шумових ефектів тощо. Завершується вивчення змістового модуля показом лялькової вистави (звіт мікрогруп).

Діяльність вихователя вимагає від нього умінь використовувати різні види театру і демонструвати їх дітям, залучаючи до цього процесу вихованців. Щоб лялькові вистави були привабливими, захоплювали дітей, майбутній вихователь повинен знати основні закони лялькового театру і вміло користуватися ними під час підготовки і показу вистави. Крім того, вихователь має доступно пояснити їх дітям, які беруть участь у підготовці лялькової вистави та її показі. Основні закони лялькового театру Л. П. Загородня та С. А. Тітаренко [4, с.127-129] пропонують освоїти майбутнім вихователям через їх участь у гуртку “Ляльковий театр”, основною метою якого є отримання необхідного обсягу інформації з мистецтва театру, лялькового театру, його історії та перспектив розвитку, формування в них умінь і навичок з ляльководення, постановки вистав, основ акторської майстерності, майстрування ляльок.

На думку К. С. Станіславського, для презентації свого таланту глядачам актору потрібні виразні дані: виразне обличчя, пластика, лінії тіла тощо [13]. У процесі вивчення теми “Мімічна та пантомімічна виразність вихователя” студенти на практиці переконуються, що ці властивості потрібні й вихователеві – головній дійовій особі в театрі одного актора, що розрахований на дітей дошкільного віку. Чим більше здібностей матиме в своєму творчому арсеналі вихователь, тим сильнішим, дієвішим буде його педагогічний вплив на вихованців. Таким чином, педагогові слід мати найкращі якості обдарованого актора.

А. Й. Капська формування артистичних умінь майбутніх педагогів пропонує здійснювати шляхом тісного взаємозв'язку педагогічної,

артистичної та риторичної діяльності [10]. Основними компонентами такого взаємозв'язку автор вважає: техніку і логіку мовлення; творчість; емоційно-образну виразність; зібраність (внутрішній контроль); рухливість (інтонаційну гнучкість); евристичність (творчий пошук); бачення (творчу уяву). Серед найважливіших рангових показників умінь, необхідних для ефективної артистичної діяльності майбутнього педагога вона визначає: уміння читати художні твори, переказувати і розповідати їх; виступати перед аудиторією, емоційно впливати на слухача; уважно аналізувати текст, готуючись до його відтворення; володіти голосом, дикцією, орфоепічними нормами літературного мовлення; визначати і передавати власне ставлення до висловленого; демонструвати зразки мистецтва красномовства тощо.

Розвиток артистичних умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів може здійснюватись різними способами. В. Ц. Абрамян формування виконавського вміння в процесі професійної підготовки педагога розглядає через виховання навичок професійної уваги, розвиток уяви і фантазії, психофізичної свободи, творчого самопочуття та організації продуктивного спілкування [1]. Неабиякі можливості, на нашу думку, у розвитку акторських, творчих здібностей, уяви, фантазії, поетичних та музичних умінь, загальнолюдських цінностей, моральних якостей особистості майбутнього вихователя має ляльковий театр.

Ляльковий театр – це специфічний вид театрального мистецтва, особливий вид вистави, у якій діють ляльки. Театральна лялька – це пластичне узагальнення живої істоти – людини чи тварини, лялька – це ще й скульптура. Актор, оживляючи скульптуру, створює динамічне узагальнення живої істоти. Процес оживлення здається глядачам дивом. Саме це диво відрізняє мистецтво лялькового театру від статички зображувального мистецтва, переводячи його в розряд динамічного, видовищного. І це ж диво оживлення відрізняє мистецтво лялькового театру від будь-якого видовища, дійовою особою якого є людина, тобто від усякого виду “людського театру”, в якому відбувається перевтілення [2].

Ляльки можуть бути нещадно викривальними, викликаючи і сміх, і сльози, і ненависть, і симпатію. Умовність ляльки, її метафоричність, свобода, яку вона дає фантазії й вимислу роблять ляльку особливо близькою до казки, а через казку й до дитини. Казка – це основний репертуар лялькового театру у дошкільному віці. Казка комедійна, чарівна, романтична, народна, літературна, стародавня і сучасна, українська чи інших народів світу, – якою б вона не була, оживлена ляльками, в очах дітей постає привабливою, цікавою, захоплюючою, повчальною. Діти дошкільного віку безпосередні, їхні почуття чисті, переживання глибокі. Вони широ вірять в добру силу й красу, в перемогу добра над злом.

Студенти знайомляться з різними жанрами лялькових казкових вистав, які можуть дивитися та розуміти дошкільники, набувають досвіду їх проведення. Це ігровий спектакль, в якому діти беруть активну участь; фантастична музична казка, лялькова опера тощо. Лялькова вистава для дітей не тільки покликана вирішувати ряд педагогічних завдань, але й має

бути твором мистецтва, який розвиває в дитині образне мислення й естетичне сприймання дійсності.

Розрізняють різні види лялькового театру для дітей: настільний (ляльковий, площинний, картонний, магнітний); театр картинок (театр картинок, фланелеграф); пальчиковий (пальчиковий театр, кокони); тіньовий театр; театр петрушки (бібабо, ляльки-рукавички). На одному з лабораторних занять з “Педагогічної майстерності” студенти демонструють фрагменти лялькових вистав за допомогою власноруч виготовленого театру або наявного (театр петрушки, пальчиковий та ін.)

У роботі з дітьми дошкільного віку майбутній вихователь може використовувати різні види ляльок: ляльки-маріонетки; верхові ляльки або ширмові – рукавична або петрушкова лялька; тростинна або яванська лялька; мімічна – лялька із м'яких матеріалів – трикотажу, гуми; механічна лялька; тіньова лялька; площинна лялька; тантамареска або “живі” ляльки та ін. У сучасному ляльковому театрі для дітей дошкільного віку можуть грати ляльки, створені творчою уявою вихователя, це – ляльки з ложок, речей ужитку, кулачкові ляльки, що одягаються на кулак ляльководи, вертунки – невеликі об'ємні ляльки із пап'є-маше, поролону, чи тканини, деталі яких кріпляться на паличку. Отже, видів лялькового театру і ляльок, які в ньому діють, дуже багато. Чим більше різноманітних видів театру буде використовувати у своїй роботі вихователь, тим глибше вони впливатимуть на розум, почуття й емоції вихованців.

У процесі опанування студентами методикою організації різних видів ігор студенти знайомляться з однією з важливих складових театралізованої діяльності – театралізованою грою. У багатьох дослідженнях театралізовані ігри класифікуються за способом реалізації сюжету: непередметні ігри (ігри-драматизації), в яких діти самі знаходяться в образі діючої особи і виконують взяті на себе роль; предметні ігри (ігри-інсценізації), в яких діючими особами є визначені предмети (іграшки, ляльки лялькового настільного театру, пальчикового театру тощо) [3]. Різні види лялькового театру використовуються в процесі театралізованих ігор дошкільнят. Л. В. Артемова пропонує поділяти театралізовані ігри залежно від провідних засобів виразності, за допомогою яких розкривається певний сюжет, тема, на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації [2]. У цих іграх дитина є діювою особою, вона створює сцени, веде роль іграшкового персонажа, передає його внутрішній світ інтонацією, мімікою. Причому міміка дитини часто не презентується глядачам, а пантоміма обмежена, адже дошкільник-актор діє з нерухомою або малорухомою фігурою.

Синтетичний характер театралізованої діяльності дозволяє успішно вирішити багато освітньо-виховних завдань дошкільного закладу: виховати художній смак, розвинути творчий потенціал, сформувані стійкий інтерес до театрального мистецтва, що надалі визначить потребу кожної дитини звертатися до театру, як до джерела емоційного співпереживання, творчої співучасті. Театр у дитячому садку навчить дитину бачити прекрасне в житті і в людях; зародить прагнення в ньому самому нести в життя

прекрасне і добре.

Вивчення студентами передового педагогічного досвіду організації театралізованої діяльності в сучасних дошкільних навчальних закладах дає підстави стверджувати, що активно використовуються всі види лялькового театру. Так, у ЗДС № 52 “Веселка” департаменту освіти Вінницької міської ради традиційним стало використання в процесі художньо-мовленнєвої діяльності з дітьми різного віку пальчикового, тіньового театрів та театру на фартушках. Фартушок, який одягає або вихователь, або дитина, оснащений і статичними, і динамічними декораціями. Динамічні частини кріпляться звичайними клейкими стрічками і мають змінюватися відповідно до сюжету. Цінним у цій роботі є можливість застосування вихователем творчих прийомів: введення нового персонажу, внесення цікавих змін у казку, створення “казки про себе”, продовження казки, прийом “зроби навпаки” тощо. Вивчення досвіду вихователів дитячого садка надихнув майбутніх вихователів на виготовлення власноруч театру на фартушках.

Однією з умов формування у майбутніх спеціалістів навичок організації театралізованої діяльності дітей дошкільного віку та педагогічної майстерності взагалі є участь студентів у різного роду конкурсах педагогічної майстерності. Конкурс педагогічної майстерності для майбутнього вчителя – це, в першу чергу, творчий процес презентації цікавих педагогічних ідей; це постановка в нових умовах нових професійних завдань і пошук шляхів їх розв’язання, оволодіння новими технологіями, методами навчання і виховання, підвищення рівня компетентності; це випробування для майбутнього спеціаліста і, в той же час – можливість розкрити свої таланти і здібності, свій внутрішній потенціал; це прагнення розширити рамки своїх можливостей як впевненого, компетентного педагога; це стимул до рефлексії, самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, до цілеспрямованої роботи душі й серця.

Наведемо приклад студентського есе на тему “Мої враження від участі в конкурсі педагогічної майстерності”. Студенти однієї з груп спеціальності “Дошкільне виховання” демонстрували фрагмент інтегрованого заняття-розваги природознавчої тематики з елементами театралізації для дітей молодшого дошкільного віку. *Марія М.*: “...Враження, що сонячним, казковим промінцем долинули до наших сердець, чудові миті дотику прекрасного, сповненого чарівності відчуття залишаться назавжди приємними спогадами. Дружні поради, слушні зауваження знайшли відображення у вдячності та найщиріших посмішках глядачів. Щасливі моменти студентського життя назавжди залишаться в наших серцях”.

Висновки. Отже успішність підготовки майбутніх вихователів ЗДО до організації театралізованої діяльності на етапі вузівського навчання залежатиме від дотримання педагогічних умов: включення до робочих програм навчальних дисциплін педагогічного циклу окремих тем з театральної педагогіки; ознайомлення студентів з передовим педагогічним досвідом з організації театралізованої діяльності дітей дошкільного віку,

створення паперових та електронних папок такого досвіду; включення до програм педагогічної практики завдань з організації різних видів театралізованої діяльності дітей та оформлення відповідних відеозвітів за результатами проходження практики; залучення студентів до участі в конкурсах педагогічної майстерності різного рівня з презентацією одного з видів лялькового театру; запрошення виїзних лялькових труп до демонстрації нових лялькових вистав в умовах вузу та відвідування студентами лялькового театру з метою перегляду та подальшого обговорення лялькових вистав тощо.

Означена робота з майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів сприятиме не лише розвитку їх артистичних умінь та навичок, а й допоможе в подальшому педагогічно грамотно керувати театралізованою діяльністю дошкільників – розвитку їх уяви, артистичних здібностей, створенню умов для максимального прояву дітьми винахідливості й творчості, вихованню в них моральних якостей, формуванню естетичних смаків тощо.

Подальшої розробки потребує питання міжпредметних зв'язків у підготовці студентів до організації театралізованої діяльності в умовах сучасних закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Абрамян, ВЦ., 1996. 'Театральна педагогіка', К. : Лібра, 224 с.
2. Артемова, ЛВ., 2002. 'Театр і гра', К. : Томіріс, 291 с.
3. Богуш, АМ., Луцан, НІ., 2008. 'Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи', *Навчально-методичний посібник*, К. : Видавничий дім «Слово», 256 с.
4. Гузій, НВ., 1999. 'Вчитель як професіонал: категоріальний аналіз проблеми', *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*, Вип. 3, С. 22-29.
5. Огнев'юк, ВО., наук. кер. проекту, 2012. 'Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років', авт. колектив: Г.В. Беленька, Е.В. Белкіна, Н.І. Богданець-Білокаленко, С.А. Васильєва, М.С. Вашкленко та ін., 3-є вид., Київ, – 490 с.
6. Загородня, ЛП., Тітаренко, СА., 2010. 'Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу', *Навчальний посібник*, Суми : Університетська книга, 319 с.
7. Зязюн, ІА., Сагач, ГМ., 1997. 'Краса педагогічної дії', К. : УРІМБ, 302 с.
8. Любчак, ЛВ., 2013. 'Розвиток артистичних умінь майбутніх вихователів ДНЗ засобами лялькового театру', *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 4-5 квітня 2013 р.)*, за ред. Г.С.Тарасенко, Вінниця : ТОВ "Нілан ЛТД", Вип. 2, С. 451-454.
9. Мороз, ОГ., Омеляненко, ВЛ., 1992. 'Перші кроки до майстерності', К., 112 с.
10. Капська, АЙ., 1997. 'Педагогіка живого слова', К., 136 с.

11. Тарасенко, ГС., ред., 2010. 'Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти', *Навчально-методичний посібник*, К. : Видавничий дім «Слово», 320 с.
12. Гавриш, Н., Брежнева, О., Кіндрат, І., Рейпольська О., 2015. 'Розумне виховання сучасних дошкільнят', *Методичний посібник*, К. : Вид. дім «Слово», 176 с.
13. Станиславский, КС., 1985. 'Работа над собой в творческом процессе переживания', М. : Иск-во, 424 с.

Reference:

1. Abramyan, VTS., 1996. 'Teatral'na pedahohika (The theatrical pedagogy)', K. : *Libra*, 224 s.
2. Artemova, LV., 2002. 'Teatr i hra (The theater and game)', K. : *Tomiris*, 291 s.
3. Bohush, AM., Lutsan, NI., 2008. 'Movlennyevo-ihrova diyal'nist' doshkil'nykiv: movlennyevi ihry, sytuatsiyi, vpravy (The speech-game activity of preschoolers: speech games, situations, exercises)', *Navchal'no-metodychnyy posibnyk*, K. : *Vydavnychy dim «Slovo»*, 256 s.
4. Huziy, NV., 1999. 'Vchytel' yak profesional: katehorial'nyy analiz problem (A teacher as a professional: a categorical analysis of a problem)', *Tvorcha osobystist' uchytelya: problemy teorii i praktyky: zbirnyk naukovykh prats'*, Vyp. 3, S. 22-29.
5. Ohnev'yuk, VO., nauk. ker. proektu, 2012. 'Dytyna : Prohrama vykhovannya i navchannya ditey vid dvokh do semy rokiv (A child: a program for the education and training of children from two to seven years)', *avt. kolektyv: H.V. Byelyen'ka, E.V. Byelkina, N.I. Bohdanets'-Biloskalenko, S.A. Vasyl'yeva, M.S. Vashklenko ta in., 3-ye vyd.*, Kyiv, – 490 s.
6. Zahorodnya, LP., Titarenko, SA., 2010. 'Pedahohichna maysternist' vykhovatelya doshkil'noho zakladu (The pedagogical skill of a kindergarten educator)', *Navchal'nyy posibnyk*, Sumy : *Universytets'ka knyha*, 319 s.
7. Zyazyun, IA., Sahach, HM., 1997. 'Krasa pedahohichnoyi diyi (A beauty of pedagogical action)', K. : *URIMB*, 302 s.
8. Lyubchak, LV., 2013. 'Rozvytok artystychnykh umin' maybutnikh vykhovateliv DNZ zasobamy lyal'kovoho teatru (A development of artistic skills of future schoolchildren through puppet theater)', *Aktual'ni problemy doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity v konteksti yevropeys'kykh osvitnikh stratehiy: Zbirnyk materialiv naukovo-praktychnoyi konferentsiyi vykladachiv i studentiv instytutu pedahohiky, psykholohiyi i mystetstv (Vinnytsya, VDPU im. M. Kotsyubyns'koho, 4-5 kvitnya 2013 r.), za red. H.S.Tarasenka*, Vinnytsya : *TOV "Nilan LTD"*, Vyp. 2, S. 451-454.
9. Moroz, OH., Omelyanenko, VL., 1992. 'Pershi kroky do maysternosti (The First Steps to Excellence)', K., 112 s.
10. Kaps'ka, AY., 1997. 'Pedahohika zhyvoho slova (A pedagogy of a living word)', K., 136 s.
11. Tarasenko, HS., red., 2010. 'Orhanizatsiya dytyachoyi ihrovoyi diyal'nosti v konteksti nastupnosti doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity (The organization of children's gaming activities in the context of continuity of preschool and elementary education)', *Navchal'no-metodychnyy posibnyk*, K. : *Vydavnychy dim «Slovo»*, 320 s.

12. Havrysh, N., Brezhnyeva, O., Kindrat, I., Reypol's'ka O., 2015. 'Rozumne vykhovannya suchasnykh doshkil'nyat (An intelligent upbringing of modern preschoolers)', *Metodychnyy posibnyk*, K. : Vyd. dim «Slovo», 176 s.

13. Stanislavskiy, K.S., 1985. 'Rabota nad soboy v tvorcheskoy protsesse perezhivaniya (The work on yourself in the creative process of experiencing)', M. : Isk-vo, 424 s.

УДК 373.2:37.091.21-058.64(075)

УКРАЇНСЬКА ІГРАШКА ЯК ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО І ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

UKRAINIAN TOY AS AN ETHNO-CULTURAL MEANS OF
UPBRINGING PRESCHOOL CHILDREN FROM THE FAMILIES OF
ANTITERRORIST OPERATION PARTICIPANTS AND INTERNALLY
DISPLACED PERSONS

С. І. Поворознюк

Актуальність теми дослідження. Необхідність дослідження особливостей використання української народної іграшки в роботі з дітьми дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб викликана потребою оновлення психолого-педагогічних підходів до виховання дітей цих категорій, зокрема із використанням етнокультурних засобів.

Постановка проблеми. У статті обґрунтовано ефективність використання усього різноманіття українських народних іграшок (дерев'яних, глиняних, солом'яних, тканинних та ін.) в роботі з дітьми дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб для здійснення корекційно-виховної роботи з метою забезпечення їх успішної адаптації до нових соціальних умов, виконання завдань морального, естетичного та національно-патріотичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості використання української народної іграшки у вихованні дітей

Urgency of the research. The need to study the features of the use of Ukrainian folk toys in work with children of preschool age from the families of Antiterrorist operation participants and internally displaced persons, is due to the need to update the psychological and pedagogical approaches to the upbringing of children in these categories, including using ethnocultural tools.

Target setting. The article substantiates the efficiency of using the whole variety of Ukrainian folk toys (wooden, clay, straw, fabric, etc.) in work with preschool age children from the families of Antiterrorist operation participants and internally displaced persons for the implementation of correctional and educational work in order to ensure their successful adaptation to new social conditions, the fulfillment of the tasks of moral, aesthetic and national-patriotic education.

Actual scientific researches and issues analysis. The usage features of the Ukrainian folk toys in the education of preschool age children,

дошкільного віку досліджували такі науковці й педагоги, як А. Богуш, Г. Кільова, О. Найден, Т. Поніманська, Л. Меленець та ін.

Постановка завдання.

Важливо визначити роль української народної іграшки як етнокультурного засобу морального, естетичного, національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб, а також охарактеризувати її значення у процесі ресоціалізації дітей цих категорій.

Виклад основного матеріалу. У вихованні дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб українські іграшки використовуються передусім як ефективні етнокультурні засоби корекційно-виховної роботи, що здійснюється для забезпечення успішної адаптації дітей до нових умов, їх ресоціалізації. Оскільки ці діти дуже часто бувають замкненими, відмовляються спілкуватися як із вихователем, так і з іншими дітьми в групі, змістом такої роботи є створення вихователем позитивного емоційно-чуттєвого фону сприйняття дитиною нового навколишнього середовища, мимовільне встановлення з нею комунікативного контакту, заохочення дитини до здійснення активної комунікативної діяльності з однолітками та дорослими людьми.

Народна іграшка також є важливим засобом національно-патріотичного виховання, адже через маніпулятивні дії з нею дитина поглиблює знання про побутове життя та особливості традиційних родинних і суспільних стосунків українців, а відповідно розширює систему уявлень про свій народ та його культуру.

Українська народна іграшка виступає ефективним засобом

scientists and educators such as: A. Bohush, G. Kilova, O. Naiden, T. Ponimanska, L. Melenets and others.

The research objective. It is important to define the role of Ukrainian folk toys as an ethnocultural means of moral, aesthetic, national-patriotic education of preschool age children from the families of Antiterrorist operation participants and internally displaced persons, and describe its importance in the process of re-socialization of children of these categories.

The statement of basic materials. In the upbringing of preschool age children from the families of Antiterrorist operation participants and internally displaced persons, Ukrainian toys are used primarily as effective ethnocultural means of correctional and educational work, carried out to ensure successful adaptation of children to new conditions, their re-socialization. Since these children are very often reticent, they refuse to communicate with both the teacher and other children in the group, the content of such work is the creation by the educator of a positive emotional and sensual background for the child's perception of the new environment, the involuntary establishment of a communicative contact with her, encouraging the child to engage in active communicative activities with peers and adults.

Folk toy is also an important means of national-patriotic education, because through manipulative actions with it, the child deepens knowledge about everyday life and features of the traditional family and social relations of Ukrainians, and accordingly expands the system of ideas about his people and his culture.

Ukrainian folk toy is an effective means of aesthetic education of children, since it is a skillful example of Ukrainian decorative and applied art.

естетичного виховання дітей, оскільки вона є майстерним зразком українського декоративно-прикладного мистецтва.

Висновки. В роботі з дітьми дошкільного віку із родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб вихователю ЗДО необхідно враховувати вікові та індивідуальні відмінності таких дітей, позитивні та тривожні особливості їхнього розвитку, створювати комфортне виховне середовище для відновлення в них емоційної рівноваги, сприяти активізації їхнього духовного та творчого потенціалу, прищепленню любові до рідного краю, свого народу; важливо виховувати повагу до культурної спадщини рідного народу, формувати почуття власної належності до народної спільноти шляхом використання в освітньому процесі етнокультурних засобів виховання.

Ключові слова: виховання, етнокультурні технології, етнокультурна компетентність, українська народна іграшка, діти дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб.

Conclusions. In work with preschool age children from the families of Antiterrorist operation participants and internally displaced persons, the educator of the pre-school establishments needs to take into account the age and individual differences of such children, the positive and disturbing features of their development, create a comfortable educational environment for restoring emotional balance in them, to create a sense of belonging to the national community through the use of ethnocultural means of education in the educational process.

Keywords: upbringing, ethnocultural technologies, ethnocultural competence, Ukrainian folk toy, preschool age children, preschool age children from the families of Antiterrorist operation participants and internally displaced persons.

Актуальність теми дослідження. Освітня робота з дітьми дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб і в умовах закладу дошкільної освіти, і в сім'ї потребує оновлення форм, методів, прийомів і засобів виховання із врахуванням можливих наслідків пережитих дітьми психотравмівних подій, позитивних і тривожних психологічних якостей, яких вони набули. Оновлення психолого-педагогічних підходів, зокрема, врахування необхідності реалізації індивідуального підходу до виховання дітей цих категорій здійснюється як на загальноєвропейських, так і на національно-патріотичних засадах, зокрема, із використанням етнокультурних засобів, що і зумовлює необхідність дослідження особливостей використання української народної іграшки в роботі з дітьми дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб.

Постановка проблеми. Важливого значення набуває дослідження ефективності використання усього різноманіття українських народних іграшок (дерев'яних, глиняних, солом'яних, тканинних та ін.) в роботі з

дітьми дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб для здійснення корекційно-виховної роботи з метою забезпечення їх успішної адаптації до нових соціальних умов, виконання завдань морального, естетичного та національно-патріотичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості використання української народної іграшки у вихованні дітей дошкільного віку привертала значну увагу провідних науковців і педагогів. Зокрема, було охарактеризовано іграшку як феномен української культури, запропоновано варіанти класифікації українських народних іграшок (О. Найден [5; 9], Т. Поніманська [6]); виявлено виховний вплив іграшки на особистість дитини дошкільного віку (А. Богуш [1], Г. Кільова [3], О. Найден [5], Л. Сорочук [7]); досліджено особливості формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дошкільників засобами української народної іграшки (С. Ласунова [4], О. Трифонова, Ю. Самоделова [8]); запропоновано шляхи популяризації української народної іграшки в сучасній дошкільній освіті (Н. Дем'яненко [2]) та ін. Однак дослідження ролі української народної іграшки у вихованні дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб ще не проводилося.

Постановка завдання. Метою статті є визначити роль української народної іграшки як етнокультурного засобу морального, естетичного, національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб, а також охарактеризувати її значення у процесі ресоціалізації дітей цих категорій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Народна іграшка є культурним феноменом українського народу, який не тільки передає інформацію про культурне етносередовище, що було сформоване минулими поколіннями “згідно з характером розумової і практичної діяльності та потребами духовного існування у сфері вірувань, культів, уявлень” [9, с. 2], а й здійснює надзвичайно ефективний вплив на розумове, моральне, естетичне та національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку. Така іграшка здатна задовольнити природну потребу дитини пізнавати світ, творчо і самостійно його осмислювати, а тому основним змістом іграшки є наслідування дорослих в їхній трудовій і побутовій діяльності, звичаєво-обрядових діях [1].

Серед українських народних іграшок виокремлюють такі різновиди (за класифікацією О. Найдена):

1) за функціональним призначенням:

- іграшки, у яких основною рисою є художньо-естетичні фактори (ляльки, коники, баранці, олені, цапки, вершники, птахи тощо);
- іграшки, основною функцією яких є результат здійснення певної механічної дії (деркачі, фуркала, калатала, свищики, брязкальця, керамічні таракальця “хихички”, іграшки-каталки, рухомі іграшки тощо);

2) за матеріалом, з якого вони виготовлені:

- іграшки з дерева (деркачі, вітрячки, фуркала, свищики, тарахкальця, сопілки, скрипки, дзиги тощо);
- іграшки з глини (свищики у вигляді птахів або свійських тварин, зокрема окарина “Зозулька” тощо);
- ляльки з тканини (“вузлові”, або “неодягнені”, – виконані способом крутіння, завивання; “вдягнені” – оздоблені максимально натуралізованими елементами одягу та етнічно характерними рисами обличчя);
- іграшки з сиру або тіста (виліплені або випечені до певних календарно-обрядових дійств фігурки птахів, свійських і диких тварин);
- іграшки з сіна, соломи, трави, плодів різних рослин (різноманітні брязкальця, тарахкальця, фігурки бичків, оленів, коників, ляльок і “павучків”);

3) за образно-ігровими і типажно-функціональними ознаками:

- антропоморфні образи-ляльки;
- зооморфні образи – свійські і дикі тварини: бички, цапки, свинки, баранці, козлики, корівки тощо;
- іграшки, які імітують “дорослі” меблі, посуд, інші предмети побуту, знаряддя праці: шафи, столи, стільці, лавки, миски, глечики, колиски, візки, граблі тощо [9, с. 5 – 6].

За традиційними уявленнями українців, кожний різновид іграшок був своєрідним оберегом дитини, виконував певну захисну функцію. Наприклад, дерев'яні іграшки були призначені для того, щоб відганяти від дитини злі сили. Текстильні ляльки насамперед використовувалися для засвоєння дитиною морально-етичних норм і правил поведінки, формування в доньки первинних уявлень про її майбутні обов'язки як дружини, матері, берегині роду, господині дому. Водночас такі ляльки мали і оберегове значення, адже традиційно українці клали в колиску новонародженої дитини ляльку-мотанку, яка наділялася здатністю забирати хворобу в дитини, а в майбутньому була запорукою щасливого одруження і сімейних стосунків. Сирні коники, баранці, цапи, корівки, птахи, коні з вершниками, олені виконували суто обрядові функції.

Важливе значення має використання народної іграшки як етнокультурного засобу виховання та розвитку дітей у закладі дошкільної освіти, адже вона “збагачує й урізноманітнює ігрову діяльність дітей; розширює сферу пізнання світу свого народу; розвиває традиційні для національної господарської культури навички. Виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє залученню дитини до духовної, естетичної культури, побутового досвіду народу” [2, с. 149]. Використання народної іграшки у вихованні дітей дозволяє ознайомити їх із певною моделлю поведінки, зразком, сценарієм різних процесів життя і водночас забезпечує радісний, бадьорий настрій дитині, позитивне самопочуття. Практично в кожній народній іграшці закладені вільні основи самовираження, імпульси творчих ходів, виборів, переваг, непередбачуваність дитячої поведінки [3, с. 63].

У процесі виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб можна використовувати все різноманіття української народної іграшкової культури як ефективний засіб корекційно-виховної роботи, що здійснюється для забезпечення успішної адаптації дітей до нових умов, їх ресоціалізації. “Цікаві за змістом і формою іграшки позитивно діють на психічний стан дитини, світосприймання, активізують життєвий тонус, що впливає на її здоров’я і фізичний розвиток” [2, с. 149].

Ознайомлення з українськими народними іграшками з природних матеріалів сприятиме насамперед відновленню в дітей емоційної рівноваги, зміцненню оптимістичного настрою, позитивного сприйняття ними навколишнього світу, допоможе відволіктися від спогадів про пережиті психотравматичні події. Зокрема, дітям молодшого дошкільного віку можна запропонувати розглянути особливості розпису яворівської дерев’яної і косівської глиняної іграшок, при цьому виховувати в них здатність емоційно сприймати красу твору українського декоративно-ужиткового мистецтва, милуватися нею, емоційно реагувати на побачене.

В роботі з дітьми середнього дошкільного віку корисно буде звернути увагу на традиційні орнаментальні мотиви червоного, жовтого і зеленого кольорів дерев’яних яворівських іграшок (коник, візок, пташка); ознайомлювати з глиняними опішнянськими і косівськими свистунцями (пташка, баранець, поросятко, півник); зацікавлювати іграшками, плетеними з лози (дитячі меблі, брязкальця, кошики, колиски для ляльок-немовлят).

Оскільки діти з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб дуже часто бувають замкненими, відмовляються спілкуватися як із вихователем, так і з іншими дітьми в групі, змістом роботи вихователя є створення позитивного емоційно-чуттєвого фону сприйняття дитиною нового навколишнього середовища, мимовільне встановлення з нею комунікативного контакту, заохочення дитини до здійснення активної комунікативної діяльності з однолітками та дорослими людьми. Тому важливо ознайомити дітей цієї вікової групи також і з тканинною лялькою – лялькою-мотанкою, адже “лялька посідає особливе місце серед образних іграшок, між нею та дитиною складаються певні відносини, розгортається спілкування, що сприяє розвитку самосвідомості дитини, зокрема такої її якості, як діалогічність” [10, с. 732]. Саме лялька сприймається дитиною як ідеальний друг і співрозмовник, якому можна довірити свої найпотаємніші думки; в грі з лялькою дитина здатна проектувати свої хвилювання і обігрувати їх в різних сюжетних ситуаціях, таким чином виявляючи власні як позитивні, так і тривожні психологічні якості. Крім того, граючись із ляльками, зокрема і з лялькою-мотанкою, діти засвоюють і апробують основні моделі поведінки у родині, в найближчому мікросоціумі (з однолітками та дорослими), норми і цінності нового соціального середовища, набувають елементарного побутового досвіду, що забезпечує швидку адаптацію дитини до нових умов проживання, її ресоціалізацію.

Дітей старшого дошкільного віку доцільно ознайомити з особливостями орнаменту петриківського розпису на іграшках-свистунцях,

сприяти виникненню позитивної емоційної реакції під час розглядання пропонованого твору мистецтва. Також необхідно ознайомити з іграшками, виготовленими з тіста – обрядовим фігурним печивом у вигляді тварин (корівок, свинок, баранців, зайців, коней, жайворонків, сорок, голубків) і людських постатей (богинь). “Ці вироби не є цілковитими іграшками, адже діти їх охоче з’їдають. Але, будучи яскраво декорованими та щедро орнаментованими, маючи умовно-узагальнені форми, вони розвивають уяву дітей, сприяють посиленню в них корелятивних зв’язків умовного з конкретним, символічного з реальним, узагальненого з деталізованим” [9, с. 9]. Цікавими для дітей старшого дошкільного віку є й іграшки, які виготовляються із сиру способом витягування, викручування і обв’язування сирним мотуззям, – сирні баранці, коники, козлики, олені тощо. Крім того, дітей цієї вікової групи слід продовжувати ознайомлювати із українськими народними керамічними іграшками, а саме – сюжетними іграшками “Танок” і “Колисочка”, залучати до виготовлення ляльки-мотанки.

В освітньому процесі ЗДО використовуються також й інші різновиди дитячої іграшкової культури, зокрема шумові акустично-механічні дитячі інструменти-іграшки. Ознайомлення дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб з цими етнокультурними засобами не тільки сприяє засвоєнню ними особливостей звучання таких українських інструментів, розширює слухацький досвід, збагачує їхні музичні уявлення, розвиває музичний слух і впливає на розвиток їхньої емоційно-вольової сфери, а й забезпечує створення емоційно комфортного середовища в умовах закладу дошкільної освіти, відновлення в дітей активного діяльнісного ставлення до найближчого оточення, бажання брати участь у спільній діяльності з однолітками та дорослими людьми. Пропонуємо використовувати такі різновиди дитячих інструментів, як брязкальця, керамічні таракальця (“хихички”), деркачі-тріскунці, калатала, визначаючи зміст педагогічної роботи і обираючи орієнтовний музичний репертуар залежно від віку дітей:

- *молодший дошкільний вік*: сприяти набуттю дітьми елементарних навичок гри на цих українських інструментах під час виконання української народної примовки “Дрібушечки” (в обробці Я. Степового);
- *середній дошкільний вік*: вчити грати на знайомих музичних інструментах-іграшках по одному або невеличкими групами, відтворюючи ритмічний малюнок співаночок: українські народні примовки “Гоп-гop”, “Іде, іде, дід, дід”, “Кую-кую чобіток” (в обробці Я. Степового); українська народна пісня “Гречаники”; українська народна колядка “Сію, сію, посіваю”; українська народна щедрівка “Щедрик-ведрик”;
- *старший дошкільний вік*: вчити дітей передавати метричну пульсацію і нескладний ритмічний малюнок на дитячих інструментах під час виконання таких музичних творів: українські народні примовки “Дрібушечки” (в обробці Я. Степового), “Іди,

іди, дощук” (в обробці Я. Степового); українські народні мелодії “Біла квочка”, “Вербовая дощечка”, “Гарний танець гопачок”, “Дударик”, “Женчикок-брєнчикок”, “Печу, печу хлібчик”; українська народна колядка “Коляд, коляд, колядниця”; українська народна щедрівка “Щедрик, щедрик, щедрівочка”; українські народні пісні “Ой, дзвони дзвонять” (в обробці Я. Степового), “Вийди, вийди, сонечко” (в обробці Л. Рєвєцького) та ін.

Українська народна іграшка виступає ефективним засобом естетичного виховання дітей, оскільки вона є майстерним зразком українського декоративно-прикладного мистецтва.

Народна іграшка також є важливим засобом національно-патріотичного виховання, адже через маніпулятивні дії з нею дитина поглиблює знання про побутове життя та особливості традиційних родинних і суспільних стосунків українців, а відповідно розширює систему уявлень про свій народ та його культуру.

Висновки. В роботі з дітьми дошкільного віку із родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб вихователю ЗДО необхідно враховувати вікові та індивідуальні відмінності цих дітей, позитивні та тривожні особливості їхнього розвитку, створювати комфортне виховне середовище для відновлення в них емоційної рівноваги, сприяти активізації їхнього духовного та творчого потенціалу, прищепленню любові до рідного краю, свого народу; важливо виховувати повагу до культурної спадщини рідного народу, формувати почуття власної належності до народної спільноти шляхом використання в освітньому процесі етнокультурних засобів виховання і, зокрема, української народної іграшки.

Список використаних джерел:

1. Богуш, АМ., 2004. ‘Українське народознавство в дошкільному закладі: навчальний посібник’, К. : Знання, 570 с.
2. Дем’яненко, НД., 2009. ‘Популяризація української народної іграшки у сучасній дошкільній освіті’, *Педагогічні науки : зб. наук. пр., М-во освіти і науки України, Херсонський державний університет, Вип. 51*, Херсон, С. 148–152.
3. Кільова, Г., 2010. ‘Народна іграшка як засіб виховання дітей’, *Рідна школа, № 6*, С. 59 – 63.
4. Ласунова, СВ., 2000. ‘Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки : дис... канд. пед. наук: 13.00.02’, *Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського*, Одеса, 189 с.
5. Найдєн, О., 1999. ‘Українська народна іграшка. Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості’, Київ, 256 с.
6. Поніманська, ТІ., 2013. ‘Дошкільна педагогіка : підручник’, 2-ге вид., допов., Київ : Академвидав, 462 с.
7. Сорочук, Л., 2010. ‘Народна іграшка як вияв традицій народного виховання в українській родині’, *Наукові записки. Серія «Культурологія», Випуск 5*, С. 645 – 653.

8. Трифонова, О., 2016. 'Реалізація принципу народності у формуванні національно-мовленнєвої особистості старшого дошкільника засобами української народної іграшки', *Науковий вісник МГУ імені В. О. Сухомлинського, Педагогічні науки*, № 2 (53), С. 191 – 196.
9. 'Українська народна іграшка: Каталог', 2006. К. : Видавничий дім «Стилос», 48 с.
10. Щербак, ТІ., 2015. 'Психологія народної іграшки', *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*, Випуск 30, С. 727 – 739.

References

1. Bohush, AM., 2004. 'Ukrayins'ke narodoznavstvo v doshkil'nomu zakladi: navchal'nyy posibnyk (Ukrainian Ethnology in a Preschool: a manual)', К. : *Znannya*, 570 s.
2. Dem'yanenko, ND., 2009. 'Populyaryzatsiya ukrayins'koyi narodnoyi ihrashky u suchasniy doshkil'niy osviti (Popularization of Ukrainian folk toys in modern preschool education)', *Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr., M-vo osvity i nauky Ukrayiny, Khersons'kyi derzhavnyi universytet*, Vyp. 51, Kherson, S. 148–152.
3. Kil'ova, H., 2010. 'Narodna ihrashka yak zasib vykhovannya ditey (Folk toy as a means of raising children)', *Ridna shkola*, № 6, S. 59 – 63.
4. Lasunova, SV., 2000. 'Rozvytok opysovoho movlennya starshykh doshkil'nykh zasobamy ukrayins'koyi narodnoyi ihrashky : dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 (Development of narrative broadcasting of senior preschool children by means of Ukrainian folk toys: dissertation candidate of pedagogical sciences: 13.00.02)', *Pivdennoukrayins'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D.Ushyns'koho*, Odesa, 189 s.
5. Nayden, O., 1999. 'Ukrayins'ka narodna ihrashka. Istoriya. Semantyka. Obrazna svoyeridnist. Funktsional'ni osoblyvosti', Kyiv, 256 s.
6. Ponimans'ka, TI., 2013. 'Doshkil'na pedahohika : pidruchnyk (Preschool Pedagogy: a manual)', 2-he vyd., dopov., Kyiv : *Akademvydav*, 462 s.
7. Sorochuk, L., 2010. 'Narodna ihrashka yak vyyav tradytsiy narodnoho vykhovannya v ukrayins'kiy rodyni (A folk toy as a manifestation of the traditions of folk upbringing in the Ukrainian family)', *Naukovi zapysky. Seriya «Kul'turolohiya»*, Vypusk 5, S. 645 – 653.
8. Tryfonova, O., 2016. 'Realizatsiya pryntsypu narodnosti u formuvanni natsional'no-movlennyevoyi osobystosti starshoho doshkil'nyka zasobamy ukrayins'koyi narodnoyi ihrashky (Implementation of the principle of nationality in the formation of the national-linguistic personality of a senior preschool child by means of the Ukrainian folk toys)', *Naukovyy visnyk MHU imeni V. O. Sukhomlyns'koho, Pedahohichni nauky*, № 2 (53), S. 191 – 196.
9. 'Ukrayins'ka narodna ihrashka: Kataloh (Ukrainian folk toy: Catalog)', 2006. К. : *Vydavnychyy dim «Stylos»*, 48 s.
10. Shcherbak, TI., 2015. 'Psykhologhiya narodnoyi ihrashky (Psychology of folk toys)', *Problemy suchasnoyi psykhologhiyi: zbirnyk naukovykh prats' K-PNU imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykhologhiyi imeni H.S.Kostyuka NAPN Ukrayiny*, Vypusk 30, S. 727 – 739.

УДК 378.016:57.081.1

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
ЗАВДАНЬ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ
У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕННЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ***PREPARING FUTURE EDUCATORS FOR THE IMPLEMENTATION OF TASKS
OF THE ECOLOGICAL AND NATURAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS IN
THE CONTEXT OF UPDATING HIGHER EDUCATION STANDARDS***Л.А. Присяжнюк
О.П. Грошовенко**

Актуальність теми дослідження. Зміст та результати освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ підлягають стандартизації. Стандарти мають містити переліки компетентностей та результатів навчання. Нині триває потужна робота щодо оновлення стандартів, вони продовжують бути предметом освітнього дискурсу.

Постановка проблеми. Актуалізується проблема визначення компетентностей майбутніх вихователів щодо реалізації закладених у Базовому компоненті дошкільної освіти завдань еколого-природничої освіти дітей та окреслення шляхів їх ефективного формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентнісного підходу в системі професійної підготовки вихователя актуалізується в дослідженнях Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманської та ін. Науковий і практичний інтерес становлять праці, автори яких досліджують певний набір компетентностей майбутнього вихователя дитячого садка (А. Богуш, О. Гнізділова, Л. Казанцева та ін.). Фахові компетентності педагога щодо реалізації ним завдань еколого-природничої освіти дітей стали предметом досліджень

Urgency of the research. The content and results of educational activities of higher educational institutions and scientific institutions are subject to standardization. Standards should contain lists of competencies and learning outcomes. Nowadays, a powerful work is underway to update standards, they continue to be the subject of educational discourse.

Target setting. The problem of identifying the future educator's competencies regarding the implementation of the tasks of the ecological and natural education of children laid down in the Basic component of preschool education and outlining the ways of their effective formation is being activated.

Actual scientific researches and issues analysis.

The competent approach problem in the vocational training system of the educator is actualized in the studies of G. Belenka, A. Bogush, N. Gavrish, I. Lutsenko, N. Lysenko, M. Mashovets, T. Ponimanska and others. Scientific and practical interest are the works, the authors of which investigate a certain set of competencies of the future educator of kindergarten (A. Bogush, O. Gnizdilova, L. Kazantseva, etc.). The professional competence of the teacher regarding the implementation of the tasks of the ecological and natural education of children has become the subject of research by G. Belenka, N. Lysenko, I. Trubnik,

Г. Бєленької, Н. Лисенко, І. Трубник, G. Tarasenko and others.
Г. Тарасенко та ін.

Постановка завдання.

Дана наукова розвідка має на меті уточнення змісту та результатів підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників у компетентнісному їх вимірі, проектування механізмів їх досягнення.

Виклад основного матеріалу. Зміна орієнтирів в еколого-природничій освіті дітей дошкільного віку актуалізує потребу в підготовці педагогів, здатних будувати освітній процес відповідно до сучасних завдань й оновлених підходів. Потребує з'ясування перелік спеціальних компетентностей, які мають бути сформовані у майбутнього вихователя для успішної реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників. До таких компетентностей віднесено: здатність до формування у дітей первинних уявлень про природне довкілля, властивості і відношення предметів; розвитку самосвідомості; здатність до формування у дошкільників ціннісного ставлення до природи, що має вияв в екологічно доцільній поведінці й діяльності у довкіллі. Конкретизовано також результати навчання студентів. Уточнення спеціальних компетентностей і результатів підготовки майбутніх вихователів дозволило спроектувати механізми засвоєння змісту.

Висновки. Компетентнісний вимір освітнього процесу потребує перегляду змісту та результатів підготовки майбутнього вихователя ЗДО до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників. Її процесуальний контекст має корелювати із прогнозованими

The research objective. The purpose of this scientific intelligence is to clarify the content and results of training future educators to implement the tasks of the ecological and natural education for preschool children in their competence-based measurement, designing mechanisms for achieving them.

The statement of basic materials. The change of reference points in the ecological and natural education of preschool-age children actualizes the need for training teachers who are able to build the educational process in accordance with contemporary tasks and updated approaches. The list of special competencies that should be formed by the future educator for the successful implementation of the tasks of the ecological and natural education for preschoolers requires clarification. These competencies include: the ability of children to form primary ideas about the environment, the properties and relations of objects; development of self-awareness; the ability to form a value attitude to nature in preschool children, which is manifested in environmentally friendly behavior and activities in the environment. The results of student learning are also specified. Clarification of special competences and the results of preparing future educators allowed to design mechanisms for mastering the content.

Conclusions. Competence measurement of the educational process requires a review of the content and results of the future teacher preparation of the preschool for the implementation of the tasks of the ecological and natural education of preschool children. Its procedural context should be correlated

освітніми результатами.

Ключові слова: стандарти вищої освіти, професійна підготовка вихователя, еколого-природнича освіта дошкільників, компетентності випускника, результати навчання.

with predicted educational outcomes.

Keywords: standards of higher education, professional educator preparing, ecological and natural education of preschoolers, competence of the graduate, results of learning.

Актуальність теми. Згідно із Законом України “Про вищу освіту” зміст та результати освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ підлягають стандартизації. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності ЗВО [2]. Варто зауважити, що вимога стандартизації вищої освіти не є нововведенням, вона декларувалася й у попередніх редакціях відповідного Закону. Утім нова редакція документу суттєво змінює підходи до розробки стандартів, які, згідно з рекомендаціями Болонської декларації, мають містити переліки компетентностей та результатів навчання, однак не визначають конкретних дисциплін, їхніх обсягів та форм контролю. Це орієнтує викладачів і студентів на досягнення конкретних вимірюваних результатів, залишаючи їм високий рівень самостійності у визначенні шляхів їх досягнення.

На виконання вимог Закону нині триває потужна робота щодо розробки та затвердження оновлених стандартів для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності. Станом на 20 жовтня 2018 року в Україні затверджені 11 стандартів з 10 спеціальностей. Решта стандартів, до яких відносяться й стандарти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, перебувають на стадії доопрацювання. А відтак, вони продовжують бути предметом освітнього дискурсу, ведеться полеміка щодо переліку компетентностей та прогнозованих результатів навчання.

Постановка проблеми. У контексті оновлення стандарту вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) актуалізується проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) до здійснення освітньої діяльності за різними напрямками (в тому числі й до реалізації закладених у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (БКДО) завдань еколого-природничої освіти дошкільників), визначення відповідних компетентностей випускників як результативної компоненти цієї підготовки та окреслення шляхів їх ефективного формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміна освітніх домінант у вищій освіті, її орієнтація на компетентнісний вимір освітніх результатів спричинила активізацію досліджень у цьому напрямі. Зокрема, аналіз психолого-педагогічної літератури (Н. Бібік, І. Бех, В. Болотов, Л. Ващенко, А. Вербицький, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пошетун, І. Родигіна, О. Савченко, В. Сериков, С. Сисоєва, С. Скворцова, О. Слюсаренко, Г. Тарасенко, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.) свідчить про посилений інтерес дослідників до проблеми компетентнісного підходу у вищій педагогічній

освіті, який поступово перетворюється в суспільно значиме явище й набуває характеру її концептуальної основи.

Співвідносно до підготовки майбутніх вихователів ЗДО проблема компетентнісного підходу актуалізується в дослідженнях Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голоти, О. Кучерявого, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманської, Л. Соловйової-Нікітіної та ін., в яких науковці окреслюють зміст поняття “професійна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти”, визначають структурні компоненти досліджуваної якості, з’ясовують механізми її формування. Поряд з цим науковий і практичний інтерес становлять праці, автори яких досліджують певний набір компетентностей випускника ЗВО – майбутнього вихователя ЗДО, що є необхідним і достатнім для успішного виконання ним професійних функцій. Результати таких досліджень синтезовані у проекті стандарту вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта СВО бакалавра (автори А. Богуш, О. Гнізділова, Л. Казанцева, Л. Калмикова, Т. Пономаренко, Т. Степанова, Т. Танько), що пропонує оптимальний перелік компетентностей випускників та визначає результати навчання [7].

Проблема еколого-природничої освіти дошкільників та підготовки педагогів до її здійснення в наш час набуває особливої гостроти. Це пов’язано, передусім, із тими викликами, що постали перед суспільством у відповідь на існуючі глобальні екологічні проблеми. Цілком очевидно, що їх осмислення з боку освітянської спільноти спричинило появу цілої низки наукових праць, присвячених пошуку шляхів виходу із ситуації, що склалася. Зокрема, в контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові розвідки, в яких вивчаються особливості педагогічного керівництва формуванням природничо-екологічної компетентності в умовах ступеневої освіти (Г. Беленька), здійснюється розробка теоретичних і методичних засад екологічної освіти педагога-дошкільника (Н. Лисенко), досліджується взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки педагога в системі професійної освіти (Г. Тарасенко), проектується система підготовки майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників (І. Трубник) та ін.

Таким чином, у процесі аналізу літератури з проблеми дослідження з’ясовано, що, у світлі прийняття нових освітянських документів, увага дослідників сфокусована на професійній підготовці майбутнього вихователя, її змістовому, процесуальному оновленні та виході на компетентісний рівень оцінки її результатів. У цьому контексті розглядається й проблема підготовки майбутніх фахівців до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників як часткова по відношенню до означеної. Утім потребує уточнення зміст та перелік тих професійних компетентностей, які торкаються цього аспекту фахової підготовки і забезпечують успішне здійснення професійної діяльності.

Постановка завдання. Дана наукова розвідка має на меті уточнення змісту та результатів підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників у компетентнісному їх вимірі, проектування механізмів їх досягнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна еколого-природнича освіта дітей дошкільного віку характеризується відходом від традиційних знаннєвих домінант, які орієнтували, здебільшого, на ознайомлення дітей з природним довкіллям, накопичення уявлень про об'єкти і явища природи. Згідно із Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні актуальності набуває завдання не стільки формування у дітей системи природничих знань (хоча це залишається, безперечно, важливим аспектом освітньої роботи), скільки розвитку емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля, яке виявляється у їхній природодоцільній поведінці: вираженому ставленні до рослин і тварин; готовності включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою; дотриманні правил природокористування [6]. Відповідно до цього еколого-природнича освіта дошкільників осучаснилася новими методологічними підходами – аксіологічним, компетентнісним, екологічним, естетико-екологічним, середовищним, діяльнісним, інтегративним та ін. [8, с. 3-8], які у поєднанні створюють своєрідну філософію педагогічної підтримки, забезпечують екологію дитинства, ефективно моделюють і фіксують у свідомості дитини різні варіанти добродійної поведінки у природному довкіллі.

Така зміна орієнтирів в еколого-природничій освіті дітей дошкільного віку неодмінно актуалізує потребу в підготовці педагогів, здатних будувати освітній процес відповідно до окреслених завдань і заявлених підходів. Утім, за заувагою Н.Лисенко, практика професійної підготовки вихователів ще недостатньою мірою зорієнтована на стиль продуктивно-творчої взаємодії з дітьми, їх активної самостійної діяльності. Як і в минулому, пріоритетними залишаються вузькопрофесійні стереотипи, спрямовані на опанування дітьми обсягу чітко означених знань, умінь і навичок, розвиток репродуктивної пам'яті [5, с. 4]. У зв'язку з цим існує необхідність в удосконаленні існуючої нині системи професійної освіти майбутніх вихователів щодо набуття ними компетентностей, які визначатимуть їхню готовність до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників у світлі сучасних вимог.

Цілком очевидно, що розв'язання поставленої проблеми має розпочинатися із уточнення результатів професійної підготовки майбутнього вихователя в означеному контексті. У Національній рамці кваліфікацій *результати навчання* визначаються як компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання; *компетентність* же тлумачиться як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [4]. Подібний підхід спостерігається і в інших нормативних документах. Зокрема, згідно із Законом України “Про освіту” *результати навчання* – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів; *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що

визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [3]. Таким чином, результати навчання певною мірою ототожнюються з компетентностями, яких набуває особа у процесі цілеспрямованого навчання. Утім у дискусивних публікаціях навколо проблеми розробки стандартів вищої освіти конкретизується, що результати навчання виражаються через рівні компетентностей випускників. Тобто перелік компетентностей, якими має оволодіти фахівець, є вимогою замовника, результати ж навчання – ті характеристики, за допомогою яких оцінюється готовий продукт [1].

Отже, таке розуміння означених понять диктує необхідність з'ясування переліку спеціальних компетентностей, які мають бути сформовані у майбутнього вихователя для успішної реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників. Цей перелік визначається, як правило, зовнішніми по відношенню до закладу вищої освіти стейкхолдерами (працедавцями, професійними асоціаціями, випускниками тощо) і фіксується у Стандарті вищої освіти з означеної спеціальності (012 Дошкільна освіта) відповідного кваліфікаційного рівня (першого (бакалаврського)). Слід зауважити, що наразі такий Стандарт розроблений і перебуває на стадії обговорення й підготовки до затвердження (розробники А. Богуш, О. Гнізділова, Л. Казанцева, Л. Калмикова, Т. Пономаренко, Т. Степанова, Т. Танько). У проекті Стандарту до спеціальних (фахових) компетентностей фахівця в заявленому контексті віднесено [7]:

- здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про природне (предметне, соціальне) довкілля, властивості і відношення предметів; розвитку самосвідомості (Я дитини і його місце в довкіллі);
- здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно доцільної поведінки і діяльності у природі.

Безперечно, передбачається, що формування цих компетентностей здійснюється у поєднанні з іншими важливими фаховими компетентностями вихователя, як-от:

- здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку;
- здатність до розвитку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості у дітей раннього і дошкільного віку;
- здатність до навчання дітей раннього і дошкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки;
- здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку естетичного ставлення до довкілля, емоційного сприймання і переживання творів мистецтва та ін.

Вважаємо, що зазначені спеціальні компетентності, в цілому, співвідносяться зі змістом еколого-природничої складової дошкільної освіти, заявленим в БКДО, й обумовлюють успішну його реалізацію. Утім вважаємо, що основою для екологодоцільної поведінки в природі має стати сформоване у дошкільника відповідальне ставлення до природного довкілля, а відтак, на нього передусім повинна бути звернена увага педагога. Це має бути

зафіксоване й на рівні формулювання компетентності, як-от: *здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку ціннісного ставлення до природи, що має вияв в екологічно доцільній поведінці й діяльності у довкіллі.*

Визначення компетентностей, які прогнозовано забезпечать успішність виконання професійної діяльності щодо реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників, уможлиблює конкретизацію результатів навчання студентів у цьому контексті – того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати майбутній педагог після завершення навчання. Зокрема, майбутній вихователь повинен бути здатний:

- формулювати мету та завдань еколого-природничої освіти дітей дошкільного віку, виявляючи розуміння сучасних тенденцій її розвитку;
- характеризувати зміст еколого-природничої освіти дошкільників, спираючись на знання нормативних документів (Базового компонента дошкільної освіти в Україні, освітніх програм) та з урахуванням принципів відбору знань про природу;
- виявляти розуміння закономірностей формування у дітей раннього і дошкільного віку уявлень про природу на основі знань їхніх вікових та індивідуальних психологічних особливостей;
- демонструвати вміння послідовно й методично грамотно формувати у дітей уявлення про живі організми і природне довкілля, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи, ґрунтуючись на знаннях психолого-педагогічних і методичних основ формування уявлень;
- проектувати еколого-розвивальне середовище, використовуючи об'єкти матеріальної бази закладу дошкільної освіти (куточок живої природи, дослідницьку лабораторію, город, плодовий сад, квітники ділянки дитячого садка та ін.), забезпечувати спілкування дітей з природою засобами такого середовища;
- конструювати й організовувати цілісний освітній процес, здійснюючи адекватний поставленим цілям та віковим особливостям дітей добір методів, прийомів, технологій, форм організації навчальної взаємодії, використовуючи знання методики їх застосування;
- формувати емоційно-ціннісне, відповідальне ставлення дітей до природного довкілля, використовуючи різноманітні прийоми роботи, виявляти розуміння механізмів його становлення;
- здійснювати педагогічний супровід дошкільників в освітньому процесі, стимулюючи пізнавальну активність дітей, мотивуючи їх до екологодоцільної діяльності у природі, формуючи моральні засади доброчинної поведінки.

Спеціальні компетентності майбутнього вихователя щодо реалізації цілей еколого-природничої освіти дошкільників передбачають наявність у нього відповідної системи мотивів, сформованої еколого-моральної позиції, особистісного змісту у спілкуванні з природним довкіллям. Ця якість, на думку

дослідників, є інтегративним новоутворенням, певним функціональним станом і стійкою характеристикою особистості й інтегрує екологічну спрямованість, позитивну мотивацію, професійно необхідні риси особистості, природничо-методичні знання, уміння й навички, рефлексію результатів власної праці [9, с. 7]. Цілком очевидно, що у процесі еколого-педагогічної підготовки майбутнього вихователя слід забезпечити створення умов для становлення його потребово-мотиваційної сфери, усвідомлення необхідності формувати в собі мотиви еколого-доцільного спілкування з природним довкіллям.

Уточнення спеціальних компетентностей і результатів підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників дозволяє спроектувати її зміст та визначити механізми його засвоєння. Конструювання освітнього процесу на компетентнісній основі передбачає урахування положень знаково-контекстного підходу (А. Вербицький), який декларує поступовий перехід від засвоєння навчальної інформації до її застосування, що виконує функцію засобу регуляції майбутньої професійної діяльності. В межах застосування цього підходу дієвими є активні методи навчання, серед яких: *моделювання професійних ситуацій, рольові ігри, обговорення занять, екскурсій у природу, цільових прогулянок, різних форм організації життєдіяльності дитини тощо*. Формуванню професійного мислення, здатності до аналізу педагогічних ситуацій сприяє використання *технології розвитку критичного мислення студентів* (А. Кроуфорд, Д. Макінстер, С. Метьюз, В. Саул). Ця технологія спонукає майбутніх фахівців до самостійної оцінки педагогічних явищ, вміння бачити їхні позитивні й негативні сторони, а також прагнення до оптимального вирішення професійних проблем, перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій. Вона охоплює унікальний набір стратегій і прийомів, які стимулюють критичне мислення тих, хто навчається. В процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників доцільним, на нашу думку, є використання стратегій “Асоціативний куц”, “Дошка запитань”, “Діаграма Ейлера-Венна”, “Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”, “Що? – Отже, що? – Що тепер?”, “Читання з позначками”, “Сенкан”, “П’ятихвилинні (десятихвилинні) есе”, “Ромашка Блума” та ін.

“Занурення” студентів у професійні ситуації еколого-природничого спрямування повинно супроводжуватися *діалогізацією освітнього середовища*. Дослідники переконують, що діалогізація навчання стимулює творчу активність і самостійність студентів, змінює позицію учасників, перетворюючи їх у партнерів по взаємодії, суб’єктів усвідомленої діяльності (В.Волкова). Серед форм діалогової взаємодії варто назвати *дискусії, дебати, інтерактивні технології навчання*. Сферою їх застосування є такі форми навчання у ЗВО, як лекції, практичні, лабораторні заняття.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, оновлення стандартів вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, орієнтація на компетентнісний вимір освітнього процесу потребує перегляду змісту та результатів усіх аспектів підготовки

майбутнього вихователя ЗДО, в тому числі і його підготовки до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників. Її процесуальний контекст має корелювати із прогнозованими освітніми результатами, й бути таким, що гарантовано забезпечить формування визначених спеціальних компетентностей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне вирішення заявленої проблеми. Подальших наукових розвідок потребують питання діагностики й оцінювання результатів підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників.

Список використаних джерел:

1. Бахрушин, В., 2016. 'Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти', *Освітня політика: портал громадських експертів*. Доступно: <<http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>> [Дата звернення 25 Грудня 2018].
2. Верховна рада України, 2014. 'Закон України «Про вищу освіту»'. Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page1>> [Дата звернення 17 Грудня 2018].
3. Верховна рада України, 2017. 'Закон України «Про освіту»'. Доступно: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 19 Грудня 2018].
4. Верховна рада України, 2011. 'Національна рамка кваліфікацій'. Доступно: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>> [Дата звернення 18 Грудня 2018].
5. Лисенко, НВ., 2009. 'Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог: Навчально-методичний посібник для ВНЗ', К. : Слово, 400 с.
6. Міністерство освіти і науки, 2012. 'Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)', *Дошкільне виховання*, №7, С. 4-19.
7. Міністерство освіти і науки України, 2017. 'Проекти стандартів вищої освіти'. Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>> [Дата звернення 19 Грудня 2018].
8. Присяжнюк, ЛА., 2017. 'Еколого-природнича освіта дошкільників у поліфонії інноваційних підходів', *Палітра педагога*, № 6, С. 3-8.
9. Трубник, ІВ., 2009. 'Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04', Ялта, 20 с.

References:

1. Bakhrushyn, V., 2016. 'Kompetentnosti i rezultaty navchannia u novykh standartakh vyshchoi osvity (Competence and learning outcomes in new higher education standards)', *Osvitnia polityka: portal hromadskykh ekspertiv*. Dostupno: <<http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>> [Data zvernennya 25 Hrudnya 2018].
2. Verkhovna rada Ukrainy, 2014. 'Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (Law of Ukraine "On Higher Education")'. Dostupno:

- <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page1>> [Data zvernennya 17 Hrudnya 2018].
3. Verkhovna rada Ukrainy, 2017. 'Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Law of Ukraine "On Education")'. Dostupno: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Data zvernennya 19 Hrudnya 2018].
 4. Verkhovna rada Ukrainy, 2011. 'Natsionalna ramka kvalifikatsii'. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> [Data zvernennya 18 Hrudnya 2018].
 5. Lysenko, NV., 2009. 'Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity: doshkilnyk-pedahoh: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia VNZ (Theory and Practice of Environmental Education: Preschooler-Teacher: Teaching and Methodological Manual for Higher Educational Institutions)'. K. : Slovo, 400 s.
 6. Ministerstvo osvity i nauky, 2012. 'Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) (The basic component of preschool education (new edition))', *Doshkilne vykhovannia*, №7, S. 4-19.
 7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2017. 'Proekty standartiv vyshchoi osvity (Projects of higher education standards)'. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>> [Data zvernennya 19 Hrudnya 2018].
 8. Prysiashniuk, LA., 2017. 'Ekoloho-pryrodnycha osvita doshkilnykiv u polifonii innovatsiinykh pidkhodiv (Ecological and natural education of preschoolers in polyphony of innovative approaches)', *Palitra pedahoha*, № 6, S. 3-8.
 9. Trubnyk, IV., 2009. 'Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia ekolohichno motyвовanoi povedinky starshykh doshkilnykiv: Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 (Preparation of future educators for the formation of environmentally motivated behavior of senior preschool children: Author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences: 13.00.04)'. Yalta, 20 s.

УДК 373.2.016:81'243

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

AN INTEGRATIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT IN TERMS OF PRE-SCHOOL EDUCATION ESTABLISHMENTS

Н.О. Волощенко
І.О. Мордоус

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти питання формування комунікативно-мовленнєвої компетентності іноземною мовою у дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності. Базовим компонентом дошкільної освіти передбачено, що в результаті

Urgency of the research. At the present stage of preschool education development, the formation of communicative and speech competence of a foreign language in preschool children is of particular relevance. The basic component of preschool education provides that as a result of educational work in a foreign language, in addition

освітньої роботи з іноземної мови, окрім уміння диференціювати та правильно вимовляти звуки іноземної мови, діти повинні володіти певним обсягом лексичного матеріалу та володіти навичками правильної побудови граматичних конструкцій в межах запропонованого мовного матеріалу. В найбільшій мірі ці вміння можуть бути реалізовані в умовах правильно організованого іншомовного середовища.

Постановка проблеми. В сучасній педагогічній науці існують різні підходи до організації освітнього середовища в закладах дошкільної освіти і, зокрема, до організації іншомовного середовища. Більшість педагогів притримуються традиційних підходів до формування іншомовної мовленнєвої компетентності дошкільників (З.Футерман, О.Негневицька, В.Плахотник, Т.Шкваріна, О.Рейпольська та ін.) В деяких наукових доробках представлений і інший підхід до організації навчально-виховного процесу, інтегрований (Н.Гавриш, К.Крутий, Т.Поніманська та ін.). Але питання формування комунікативно-мовленнєвої компетентності іноземною мовою на засадах інтеграції залишається практично не висвітленим і потребує детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика раннього навчання дітей іноземної мови розглядається в роботах таких учених: З. Футерман, О. Негневицька, В. Пенфілд, Е. Пулгрем, А. Гергель, Т. Шкваріна та ін., на ефективності навчання іноземної мови від народження до трьох років в сімейному колі за принципом: "одна особа – одна мова" наголошували М. Ібука, Н. Імедадзе, О. Митецька, Н. Калініна, О. Протасова тощо. Проблема створення освітнього простору в закладах дошкільної

to the ability to differentiate and correctly pronounce the sounds of a foreign language, children must have a certain amount of lexical material and have the skills to properly construct grammatical structures within the proposed language material. To the greatest extent, these skills can be implemented in a properly organized foreign language environment.

Target setting. In modern pedagogical science there are various approaches to the organization of the educational environment in pre-school education establishments and, in particular, in the organization of a foreign language environment. Most teachers adhere to traditional approaches to the formation of foreign language speech activity of preschoolers (Z. Futerman, O. Nehnevyska, T. Shkvarina, V. Plakhotnyk, O. Reipolska). In some scientific revisions, a different approach to the organization of the educational process, integrated (K. Krutii, N. Havrysh, T. Ponimanska), is presented. But the questions of the communicative and speech competence formation of a foreign language based on integration remain practically not covered and require detailed research.

Actual scientific researches and issues analysis. The problems of early teaching children a foreign language are considered in the works of such scholars: Z. Futerman, O. Nehnevyska, V. Penfild, E. Pulhrem, A. Herhel, T. Shkvarina, and others. The effectiveness of learning a foreign language from birth to three years in the family circle on the principle: "one person - one language" was emphasized by: M. Ibuka, N. Imedadze, O. Mytetska, N. Kalinina, O. Protasova and others. The problem of creating an educational space in pre-school education

освіти досліджували К. Крутій, Н. Гавриш, І. Большакова, Т. Поніманська. Всі вони наголошують на тому, що забезпечення цілісного розвитку дошкільників можливе на основі інтеграції всіх змістових компонентів.

Постановка завдання. Розв'язуючи питання формування комунікативно-мовленнєвої компетентності іноземною мовою у дітей дошкільного віку, постає необхідність в організації іншомовного середовища, яке допомагає дитині оволодівати навичками іншомовного спілкування природнім шляхом і робить цей процес максимально комфортним і непомітним для неї.

Виклад основного матеріалу. Початковий етап оволодіння іноземною мовою нагадує процес становлення рідної мови, хоч між ними є й суттєва різниця. Слід підкреслити, що основним двигуном, який спонукає дитину до оволодіння мовою, є життєва потреба у спілкуванні, необхідність розв'язувати комунікативні задачі, що виникають. Отже, всі аспекти навчання іноземної мови мають бути підпорядковані комунікативним цілям.

Комунікативна компетентність інтегрована за своїм змістом і складається з трьох основних видів компетенцій: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, які в свою чергу, також включають ряд компетенцій. Інтеграція іноземної мови в усі види діяльності дітей забезпечує реалізацію комунікативної компетентності. Ігрова діяльність дозволяє реалізувати комунікативний підхід в навчанні іноземної мови невимушено, через міжособистісну діяльність дітей. В продуктивних видах діяльності дошкільника іноземна мова стає засобом вираження емоційних

establishments was investigated by K. Krutii, N. Havrysh, I. Bolshakova, T. Ponimanska. All of them emphasize that ensuring the holistic development of preschoolers is possible through the integration of all meaningful components.

The research objective. Solving the problems of forming communicative and speech competence in a foreign language in preschool-age children, it becomes necessary to organize a foreign language environment that helps a child to master the skills of foreign language communication in a natural way and makes this process as comfortable and invisible for her as possible.

The statement of basic materials. The initial stage of mastering a foreign language resembles the process of a native language formation, although there is a significant difference between them. It should be emphasized that the main engine that encourages a child to master the language is the vital need for communication, the need to solve communicative tasks, if necessary. So, all aspects of learning a foreign language should be subordinated to communicative goals.

Communicative competence is integrated in its content and consists of three main types of competencies: speech, language, socio-cultural, which, in turn, also include a number of competencies. Integration of a foreign language into all types of children's activities ensures the implementation of communicative competence. Play activity allows you to implement a communicative approach in learning a foreign language at ease, through interpersonal activities of children. In the preschooler's productive activities, a foreign language becomes a means of expressing emotional experiences. In educational activities, the communicative approach implies both

переживань. У навчальній діяльності комунікативний підхід передбачає як засвоєння правил, так і їх практичне використання, яке відбувається на свідомому і підсвідомому рівнях. Самостійна діяльність дітей допомагає розкрити особистий потенціал дітей, є засобом соціалізації дитини та допомагає реалізувати комунікативно-мовленнєву компетентність.

Висновки. При правильній організації іншомовного середовища в ЗДО відбувається інтеграція іноземної мови в усі змістові освітні лінії, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти України, що дозволяє в повній мірі сформувати іншомовну комунікативно-мовленнєву компетентність дошкільників.

Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід, іншомовне середовище, комунікативно-мовленнєва компетентність.

the assimilation of the rules and their practical usage, which occurs on the conscious and subconscious levels. The independent activities of children help to unlock the personal potential of children, is a means of socializing the child and helps to realize communicative speech competence.

Conclusions. With the proper organization of a foreign language environment in pre-school establishments, the integration of a foreign language into all the content of the educational lines defined by the Basic Component of Preschool Education in Ukraine takes place, which allows to fully form a foreign language communicative and speech competence of preschoolers.

Key Words. integration, integrative approach, foreign language environment, communicative and speech competence.

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти питання формування комунікативно-мовленнєвої компетентності іноземною мовою у дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності. Це підтверджується державними документами, зокрема "Базовим компонентом дошкільної освіти України", яким передбачено, що в результаті освітньої роботи з іноземної мови, окрім умінь диференціювати та правильно вимовляти звуки іноземної мови, діти повинні володіти певним обсягом лексичного матеріалу та володіти навичками правильної побудови граматичних конструкцій в межах запропонованого мовного матеріалу [1, с.27]. Як свідчить багатолітній практичний досвід, найбільшою мірою ці вміння можуть бути набуті в умовах правильно організованого іншомовного середовища.

Постановка проблеми. В сучасній педагогічній науці існують різні підходи до організації освітнього середовища в закладах дошкільної освіти і, зокрема, до організації іншомовного середовища. Більшість сучасних педагогів (Н. Гальскова, О. Негневицька, В. Плахотник, Т. Полонська, О. Рейпольська, О. Соловова, Т. Шкваріна, та ін.) дотримуються традиційних підходів до формування іншомовної мовленнєвої компетенції дошкільників, тобто в якості провідної форми роботи пропонується спеціально організоване заняття. Проблема створення освітнього простору в закладах дошкільної освіти на основі інтеграції всіх змістових компонентів задля забезпечення цілісного розвитку дітей досліджували К. Крутий, Н. Гавриш,

І. Большакова, Т. Поніманська. Але питання формування комунікативно-мовленнєвої компетентності іноземною мовою на засадах інтеграції залишається практично не висвітленим і потребує детального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика раннього навчання дітей іноземної мови розглядається в роботах таких учених: Н. Гальскова, А. Гергель, О. Дем'яненко, І. Зимня, О. Негневицька, В. Пенфілд, Е. Пулгрем, З. Футерман, Т. Шкваріна та ін.; на ефективності навчання іноземної мови від народження до трьох років в сімейному колі за принципом “одна особа – одна мова” наголошували М. Ібука, Н. Імедадзе, Н. Калініна, О. Матецька, О. Протасова тощо. Ідею організації окресленого процесу поза рамками занять ми знаходимо у таких науковців як-то: А. Беленька, К. Віттенберг, Н. Волощенко, І. Вронська, І. Косарева, І. Мордоус, Н. Московська, О. Нельзіна, Н. Яценко та ін.

Постановка завдання. Розв'язуючи питання формування у дітей дошкільного віку іншомовної комунікативно-мовленнєвої компетентності, постає необхідність в організації середовища, яке допомагає дитині оволодівати навичками спілкування іноземною мовою в умовах, наближених до природних і, відповідно, робить цей процес максимально комфортним для неї.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення питання про володіння іноземними мовами не викликає ніяких сумнівів і стало невід'ємною частиною нашого життя. Результати численних наукових досліджень підкреслюють необхідність раннього навчання дітей іноземної мови. Основною рушійною силою, що спонукає дитину до оволодіння мовою, є життєва потреба у спілкуванні, необхідність розв'язувати комунікативні задачі, що виникають. Раннє навчання іноземної мови, за своєю природою, нагадує процес становлення рідної мови, хоча й має певні відмінності. Від народження дитина наділена інстинктивним бажанням пізнавати нове, її мозок сприймає і засвоює величезну кількість інформації, тому раннє навчання іноземних мов не лише постає можливим, а й дає значні результати.

Протягом формування методичних положень методики навчання іноземних мов дітей дошкільного віку з'явилося багато фактів, що доводять ефективність опанування іншою мовою саме в цей віковий період. Навчання іноземної мови і є одним із тих чинників, які допомагають пам'яті розвиватись. З. Футерман наголошував на тому, що раннє навчання іноземної мови постає більш ефективним, якщо базується на принципі усного навчання з використанням великої кількості дидактичних ігор та вивченням римованих творів. Вітчизняний педагог А. Гергель у своїх дослідженнях вказує на те, що інстинктивне бажання дітей наслідувати дорослих є основним і найпростішим шляхом пізнання світу. Завдяки імітації, діти віком до шести років з легкістю переймають акцент носія іноземної мови. Крім цього, при створенні умов, подібних до природнього засвоєння рідної мови, дитина-дошкільник здатна сприймати і засвоювати іноземну мову без спеціального запам'ятовування [6, с. 87].

Як доводить практика, діяльнісний підхід до вивчення іноземної мови

дошкільниками робить його непомітним для дитини, природнім. Це пояснюється тим, що для дитини важливішим є сам процес виконання поставленого завдання, він повністю захоплює дитину, а мова є тим засобом, який допомагає уточнити деталі, що виникають в ході виконання завдання, сприяє досягненню головної мети. Формування іншомовної комунікативної компетентності дошкільника – довготривалий і складний процес, який вдосконалюється протягом усього дошкільного дитинства. На нашу думку, для досягнення оптимальних результатів, керувати цим процесом повинен педагог, який володіє методиками дошкільного навчання, іноземною мовою і методикою її навчання, а також взаємодіє з дітьми протягом усього дня. За таких умов, а не за умов проведення спеціальних занять з іноземної мови двічі чи тричі на тиждень, можлива ефективна інтеграція іноземної мови в різні види діяльності дітей і формування у них комунікативної компетентності іноземною мовою.

В дослідженні М. Прокоф'євої поняття “інтеграція” визначається як “процес і результат руху, який характеризується взаємопов'язаністю і взаємопроникненням явищ, що призводить до виникнення їх цілісності, системності, нової інтегральної якості” [9, с.16]. В контексті розвитку навичок іншомовного спілкування у дітей дошкільного віку новою інтегральною якістю є комунікативно-мовленнєва компетентність дітей іноземною мовою.

Важливим в ранньому навчанні іноземної мови є правильно організоване освітнє середовище. Воно дозволяє дитині усвідомити власні можливості, проявляти ініціативу і всебічно реалізовувати себе. На думку сучасних педагогів, інтеграція іноземної мови в різні види діяльності дітей допомагає створити природні умови для її засвоєння, робить її засобом комунікації і сприяє усуненню штучності процесу навчання іноземної мови.

Освітнє середовище має бути динамічним, тоді дитина може практично застосовувати набутий досвід, набувати самостійності, задовольняти свої інтереси, розвивати творчий потенціал, набувати і вдосконалювати навички спілкування з дорослими та однолітками іноземною мовою. Змінювати освітнє середовище необхідно в залежності від віку дітей, їх індивідуальних особливостей, пір року, теми, що вивчається. Головною умовою успішного оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації в цьому випадку є те, що дорослий спілкується з дітьми виключно іноземною мовою, без використання перекладу рідною мовою. К. Віттенберг вказує на неприпустимість використання перекладного методу при вивченні іноземних мов у дошкільному закладі. Постійна “прив'язка” до рідної мови значно уповільнює усвідомлення дитиною того, що іноземна мова є засобом вираження власних думок, засобом комунікації. Для семантизації лексичних одиниць варто використовувати різноманітні невербальні засоби, описові конструкції, ілюстративний матеріал. [4, с. 4] Інтеграція іноземної мови в різні види діяльності дітей всебічно сприяє досягненню мети дошкільного навчання іноземної мови.

Варто відмітити, що комунікативна компетентність інтегрована за своїм змістом і складається з трьох основних видів компетенцій:

мовленнєвої, мовної та соціокультурної. Кожна з цих компетенцій, в свою чергу, забезпечують можливість дитині правильно будувати власні висловлювання іноземною мовою, створювати елементарні діалоги та монологи за визначеною тематикою, виражати власні думки, емоції, переживання.

Інтеграція іноземної мови в ігрову діяльність забезпечує реалізацію не лише мовної та мовленнєвої компетенцій, а й соціокультурної. Гра для дитини - дошкільника є провідною діяльністю, в ході якої дитина пізнає світ, вчиться, навчається взаємодіяти з однолітками та дорослими, виражає власні почуття, переживання. В ігровій діяльності відбувається невимушене закріплення лексичних та граматичних одиниць, активний розвиток діалогічного мовлення. Окрім цього, реалізується і соціокультурний компонент. Діти знайомляться з автентичними іграми народу, мова якого вивчається, дістають відомості про культуру, свята, традиції цього народу, заучуючи римовки і пісні до цих ігор засвоюють лексичні та граматичні одиниці на інтуїтивно-практичному рівні. Захопившись самою грою або її сюжетом, дитина, почувши звернення іноземною мовою до себе, відповідатиме теж іноземною мовою.

Продуктивні види діяльності є іще однією складовою для інтеграції іноземної мови. Спочатку, створюючи мотивацію для дітей, ми використовуємо іншомовні лексичні одиниці та граматичні конструкції, які вже добре відомі дітям, наприклад, назви кольорів, назви об'єктів, що відтворюються, знайомі команди, звернення до дітей чи емоційні відгуки на їх роботу. На наступному етапі ми спонукаємо дітей до активного говоріння іноземною мовою. Це може відбуватися в процесі обговорення плану виконання тієї чи іншої роботи, уточнення певних деталей, вибір кольорів, матеріалів для виконання, тощо. По завершенню виконання роботи ми разом з дітьми виражаємо своє оцінне емоційне ставлення до результату. В ході обговорення діти можуть не тільки висловити свою оцінку, а й короткими реченнями іноземною мовою пояснити свій вибір.

Інтеграція іноземної мови в навчальну діяльність також має ряд обґрунтованих переваг. Дослідниця І. Мордоус зазначає, що одним з основних засобів, що сприяє спілкуванню іноземною мовою, є наочне навчання. Наочність, як матеріальне відображення мовної одиниці, встановлює безпосередні асоціації між предметом і словом іноземної мови. Використання наочності мобілізує психічну активність дитини, викликаючи інтерес до презентованого, перетворює довільну увагу в пост довільну, розширює обсяг матеріалу, що подається для засвоєння, знімає втому, розвиває творчу увагу, полегшує процес закарбування понять в пам'яті. Наочність також слугує опорою в розумінні сприйнятого, забезпечує правильне його обміркування та міцніше засвоєння [2, с.21].

Аналітичний огляд наукових праць доводить, що існує низка досліджень, що ілюструють можливості організації навчально-пізнавальної діяльності дітей у закладі дошкільної освіти на засадах інтегрованого підходу. Так, вітчизняні педагоги Г. Беленька та І. Мордоус зазначають, що інтеграція іноземної мови в процес ознайомлення дошкільників з природою

сприяють реалізації принципу комунікативної спрямованості навчання. Натуральна наочність (природа) може бути використана на всіх етапах оволодіння дітьми мовленнєвим матеріалом іноземною мовою: на етапі семантизації така наочність сприяє кращому запам'ятовуванню іншомовного матеріалу, адже справляє велике яскраве враження на дітей; на етапі активізації природа стимулює до швидшого відтворення засвоєного матеріалу і представляє, завдяки своєму розмаїттю, широкий спектр навчально-комунікативних завдань; на етапі закріплення натуральна наочність сприяє варіативному використанню засвоєних мовленнєвих зразків в спонтанному самотійному висловлюванні [2, с.21].

На думку Н. Волощенко, інтеграція іноземної мови у формування математичних уявлень сприяють зміцненню, систематизації, поглибленню математичних знань, розвитку логічного мислення та формуванню комунікативної складової іноземною мовою. Логіко-математична компетентність формується у дитини від народження. Дитина вчиться класифікувати, серіювати, упорядковувати предмети за певними ознаками, знайомиться з якісними характеристиками, формою, розмірами предметів, з якими діє. Ознайомлення з основними математичними поняттями іноземною мовою спонукає дітей до встановлення зв'язків між самим поняттям і його звучанням іноземною мовою [5, с. 65]. В процесі логіко-математичного розвитку дітей ми використовуємо велику кількість дидактичних ігор. Організація і проведення цих ігор іноземною мовою (пояснення правил, повторення назв кольорів, форми, числівників, вживання прийменників тощо) сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності. Іноземна мова (англійська) полегшує і процес запам'ятовування назв днів тижня, місяців в ході формування часових уявлень у дітей. Отже, використання ілюстративної наочності полегшує і зміцнює процес запам'ятовування цих математичних понять. Математичний зміст мають і лічилки, які діти самотійно і з задоволенням використовують у своїй ігровій діяльності при розподілі ролей. Ритмічні пісні сприяють міцнішому запам'ятовуванню числівників, а рухи, які супроводжують текст цих пісень, роблять усвідомленим процес лічби іноземною мовою.

Ефективним для формування комунікативної компетентності іноземною мовою є інтеграція іноземної мови у процес фізичного виховання дошкільників. Діти із задоволенням виконують команди вихователя, подані іноземною мовою; супровід іноземною мовою показу виконання фізичних вправ сприяє концентрації уваги дітей та підтримці їх інтересу, проведення ігор різної рухливості – зміцненню фізичних якостей дітей і підвищенню рівня розуміння іноземної мови.

Усі набуті дітьми навички спілкування іноземною мовою закріплюються у самотійній діяльності. Самостійна діяльність допомагає розкрити особистий потенціал дітей, є засобом соціалізації дитини та допомагає реалізувати комунікативно-мовленнєву компетентність.

Інтеграція іноземної мови в роботу з дітьми дошкільного віку представляє собою гармонійне, поступове, але постійне (не епізодичне)

включення останньої. Перед тим, як здійснити повну інтеграцію, тобто повсякчасну присутність іноземної мови в житті дитини (на прогулянці або в ході екскурсії, під час малювання або фізкультхвилинки, проведення гри або чергування та т.і.) необхідно провести підготовчий етап. Це необхідно для того, щоб дитина мимовільно увійшла у сприйняття та відтворення іноземної мови, без напруження і перенавантаження інформацією.

Спочатку ми включаємо іноземну мову у вигляді фонові заставки до ігрової діяльності та самостійної образотворчої, потім як коментар до виконання певних фізичних вправ; як окремі команди та називання предметів і явищ іноземною мовою в ході прогулянок та у повсякденному житті і т.д. (спочатку це слова, короткі словосполучення, вказівки та команди, музичний та римований супровід, і лише потім систематичне спілкування іноземною мовою).

Перш за все необхідно визначитися з навчальною метою здійснення інтеграції: вона різна в контексті різних напрямків роботи з дітьми в залежності від змістовного навантаження предмету, з яким відбувається інтеграція. Потім необхідно скласти план та зміст роботи в підготовчому етапі (близько 2 місяців) і тематичний план подальшої роботи не менше, ніж на рік.

Основні напрямки роботи в ході підготовчого етапу: максимальне використання навколишнього оточуючого середовища і створення міцного пізнавального інтересу до сприйняття іноземної мови та використання її дитиною у власному мовленні з обов'язковим урахування вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини.

Висновки. Правильна організація іншомовного середовища в закладі дошкільної освіти сприяє формуванню іншомовної комунікативно-мовленнєвої компетентності дошкільників. Інтеграція іноземної мови в різні види діяльності дітей сприяє використанню її як засобу комунікації, а це, в свою чергу, сприяє досягненню основної мети раннього навчання дошкільників іноземної мови, яка закріплена в Базовому компоненті дошкільної освіти України.

Список використаних джерел:

1. Богуш, АМ., 2012. 'Базовий компонент дошкільної освіти України', К. : Видавництво, 26 с.
2. Беленька, ГВ., Мордоус, ІО., 2003. 'Інтегроване навчання: навчально-методичний посібник для аспірантів та магістрів спеціальності «Дошкільне виховання»', *Навчально-методичний посібник*, Київ: видавництво «Логос», 116 с.
3. Бойко, ОВ., 2006. 'Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови', *Наукові записки Ніжин, Держ. ун-ту імені М.Гоголя: науковий журнал*, Ніжин : НДУ, С. 45-48.
4. Віттенберг, КЮ., 2014. 'Вимоги до іншомовної підготовки в дошкільних навчальних закладах у контексті проблеми наступності', *Вісник психології і педагогіки*, Випуск 16. Доступно :

<http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_-Випуск_16> [Дата звернення 21 Грудня 2018].

5. Волощенко, НО., 2011. 'Інтеграція – шлях удосконалення професійної підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта. Іноземна мова» (на матеріалі курсу «Теорія і методика формування математичних уявлень»)', *Вісник Інституту розвитку дитини, Вип. 13, Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць*, К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, С. 64 – 68.
6. Гергель, АФ., 1995. 'Педагогічні умови ефективності навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (на матеріалі англійської мови): Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01', *Київський національний університет імені Т.Г.Шевченка*, К., 216 с.
7. Карабаєва, І., 2014. 'Сучасні підходи до понятійно-термінологічного забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ', *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія, Вип. 31*, С. 129 – 134.
8. Огнев'юк, ВО., ред., 2016. 'Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років', *Міністерство освіти і науки України, Київський університет імені Бориса Грінченка*, К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 304 с.
9. Прокоф'єва, МЮ., 2008. 'Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти»', *Одеса*, 21 с.
10. Шкваріна, ТМ., 2005. 'Англійська мова для наймолодших: програма, методичні рекомендації, розробки занять', Х.: *Видавнича група «Основа»*, 176 с.

References:

1. 'Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity Ukrayiny (The basic component of preschool education of Ukraine)', 2012. K. : *Vydavnytstvo*, 26 s.
2. Byelyen'ka, HV., Mordous, IO., 2003. 'Intehrovane navchannya: navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya aspirantiv ta mahistriv spetsial'nosti «Doshkil'ne vykhovannya» (Integrated Learning: A Manual for Postgraduate Students and Masters of the Specialty «Preschool Education»)', *Navchal'no-metodychnyy posibnyk*, Kyiv: *vydavnytstvo «Lohos»*, 116 s.
3. Boyko, OV., 2006. 'Osoblyvosti formuvannya movlennyevoyi aktyvnosti u ditey na zanyattiyakh z inozemnoyi (anhliys'koyi) movy (Peculiarities of the formation of speech activity in children in classes in foreign (English) language)', *Naukovi zapysky Nizhyn, Derzh. un-tu imeni M.Hoholya: naukovyy zhurnal*, Nizhyn : *NDU*, S. 45-48.
4. Vittenberh, KYU., 2014. 'Vymohy do inshomovnoyi pidhotovky v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh u konteksti problemy nastupnosti (Requirements for foreign language training in pre-school educational institutions in the context of the problem of continuity)', *Visnyk psykholohiyi i pedahohiky, Vypusk 16*. Dostupno : < http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_-Випуск_16> [Data zvernennya 21 Hrudnya 2018].
5. Voloshchenko, NO., 2011. 'Intehratsiya – shlyakh udoskonalennya profesiyanoi pidhotovky fakhivtsiv spetsial'nosti «Doshkil'na osvita. Inozemna mova» (na

materiali kursu «Teoriya i metodyka formuvannya matematychnykh uyavlen'») (Integration is the way of improving the professional training of specialists in the specialty' Preschool education. Foreign Language "(on the material of the course "Theory and Methodology for the Formation of Mathematical Views"))', *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny*, Vyp. 13, Seriya: *Filosofiya, pedahohika, psykholohiya: Zbirnyk naukovykh prats'*, K. : *Vydavnytstvo Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*, C. 64 – 68.

6. Herhel', AF., 1995. 'Pedahohichni umovy efektyvnosti navchannya inozemnykh mov na pochatkovomu etapi v seredniy shkoli (na materiali anhliys'koyi movy): Dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 (Pedagogical conditions of the efficiency of teaching foreign languages at an early stage in high school (on the material of the English language): Dis. for the sciences. Degree Candidate ped Sciences: special 13.00.01)', *Kyyivs'kyy natsional'nyy universytet imeni T.H.Shevchenka*, K., 216 s.
7. Ohnev'yuk, VO., red., 2016. 'Dytyna: Osvitnya prohrama dlya ditey vid dvokh do semy rokiv (Child: Educational program for children from two to seven years old)', *Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny*, *Kyyivs'kyy universytet imeni Borysa Hrinchenka*, K. : *Kyyivs'kyy universytet imeni Borysa Hrinchenka*, 304 s.
8. Karabayeva, I., 2014. 'Suchasni pidkhody do ponyatiyno-terminolohichnoho zabezpechennya protsesu stvorenniya rozvyval'noho osvitr'oho seredovyscha DNZ (Modern Approaches to the Conceptual-Terminological Provision of the Development Process for the Developmental Educational Environment of the PEI)', *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Ser.: Filosofiya, pedahohika, psykholohiya*, Vyp. 31, S. 129 – 134.
9. Prokof'yeva, MYU., 2008. 'Intehratsiya pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh zakladiv i vchyteliv pochatkovykh klasiv: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» (Integration of pedagogical training of future teachers of pre-school institutions and primary school teachers: author's abstract. dis for the sciences. Degree Candidate ped Sciences: special 13.00.04. "Theory and Methods of Professional Education")', Odesa, 21 s.
10. Shkvarina, TM., 2005. 'Anhliys'ka mova dlya naymolodshykh: prohrama, metodychni rekomendatsiyi, rozrobky zanyat' (English for the youngest: a program, methodological recommendations, lessons' development)', KH.: *Vydavnycha hrupa «Osnova»*, 176 s.

Відомості про авторів

Бобрицька В.І.

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

E-mail : bobrytska@ukr.net

ORCID : 0000-0002-1742-0103

Волощенко Н.О.

старший викладач кафедри методик та технологій дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

E-mail : nataly_76@ukr.net

Гавриленко Т.Л.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (Чернігів, Україна).

E-mail : leonida13@ukr.net

ORCID : 0000-0001-9412-5805

Грошовенко О.П.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна).

E-mail : olgapdpu@gmail.com

Коленко А.В.

старший викладач кафедри сценічної мови Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого (Київ, Україна).

E-mail : anfisakolenko@gmail.com

ORCID : 0000-0002-6628-2640

Любчак Л.В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна).

E-mail : liavin@ukr.net

ORCID : 0000-0002-2330-2998

Марцінів В.В.

аспірант кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, Україна).

E-mail : martsyniv@gmail.com

ORCID : 0000-0002-8717-8228

Мордоус І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)

E-mail : *i.a.mordous@gmail.com*

ORCID : *0000-0003-1659-001X*

Поворознюк С.І.

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

E-mail: *s_povoroznjuk@ukr.net*

ORCID : *0000-0001-5989-9864*

Присяжнюк Л.А.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна).

E-mail : *prisyazhnyuk_l@ukr.net*

ORCID : *0000-0002-7570-0197*

Процька С.М.

1. викладач кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

E-mail : *gnomic@i.ua*

ORCID : *0000-0002-9212-8700*

Родінова Н.Л.

кандидат історичних наук, старший викладач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

E-mail : *nin5@meta.ua*

Цеховська М.

доктор філософії (кандидат педагогічних наук), доцент, доцент факультету педагогіки Єзуїтського університету «Ignatianum» у Кракові (Краків, Польща).

E-mail : *magdalena.ciechowska@ignatianum.edu.pl*

ORCID : *0000-0001-6811-482X*

Чиж А.

доктор філософії (кандидат педагогічних наук), доцент, доцент факультету педагогіки інституту інклюзивної освіти Краківського педагогічного університету (Краків, Польща).

E-mail : *annaczyz@up.krakow.pl*

ORCID : *0000-0001-7923-1204*

Authors

- Bobrytska Valentyna*** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Philosophy, the Philosophy of Education and Educational Policy, National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine)
E-mail : bobrytska@ukr.net
ORCID : 0000-0002-1742-0103
- Ciechowska Magdalena*** Ph.D. in Pedagogy, Adjunct Professor, Faculty of Education, Jesuit University "Ignatianum" in Cracow (Cracow, Poland)
E-mail : magdalena.ciechowska@ignatianum.edu.pl
ORCID : 0000-0001-6811-482X
- Czyż Anna*** Ph.D. in Pedagogy, Adjunct Professor, Faculty of Education, Institute of Special Needs Education, Pedagogical University of Cracow (Cracow, Poland)
E-mail : annaczysz@up.krakow.pl
ORCID : 0000-0001-7923-1204
- Groshovenko Olga*** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Preschool and Primary School Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Vinnytsia, Ukraine)
E-mail : olgapdpu@gmail.com
- Havrylenko Tetiana*** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Work National University "Chernihiv Collegium" Shevchenko
E-mail : leonida13@ukr.net
ORCID : 0000-0001-9412-5805
- Kolenko Anfisa*** Senior Lecturer, Department of Stage Speech, Karpenko-Karyi National Theatre, Cinema and Television University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)
E-mail : anfisakolenko@gmail.com
ORCID : 0000-0002-6628-2640
- Lubchak Lyudmila*** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Vinnytsia, Ukraine)
E-mail : liavin@ukr.net
ORCID : 0000-0002-2330-2998
- Martsyniv Vasyl*** Postgraduate, Pedagogy and Management of Educational Institution, Kamyanets-Podilsky City Children's Art School

- (Kamyanets-Podilsky city, Ukraine)
E-mail : *martsyniv@gmail.com*
ORCID : *0000-0002-8717-8228*
- Mordous Iryna** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methods and Technologies of Preschool Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : *i.a.mordous@gmail.com*
ORCID : *0000-0003-1659-001X*
- Povoroznyuk Svitlana** PhD in Linguistics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methods and Technologies of Preschool Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail: *s_povoroznjuk@ukr.net*
ORCID : *0000-0001-5989-9864*
- Prisyazhnyuk Larisa** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Preschool and Primary School Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Vinnytsia, Ukraine)
E-mail : *prisyazhnyuk_l@ukr.net*
ORCID : *0000-0002-7570-0197*
- Prots'ka Svitlana** Senior Lecturer, Department of Social Philosophy, the Philosophy of Education and Educational Policy, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : *gnomic@i.ua*
ORCID : *0000-0002-9212-8700*
- Rodinova Nataliya** PhD in History, Department of Management and Innovative Technologies of Socio-Cultural Activity, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : *nin5@meta.ua*
- Voloshchenko Nataliya** Senior Lecturer, Department of Methods and Technologies of Preschool Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : *nataly_76@ukr.net*

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПISУ ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ «ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ»

1. Мова написання рукопису статті: українська, російська, англійська, німецька, французька, польська.
2. Рукопис статті подається до редакції у формі: файлу рукопису, який надсилається на електронну адресу редакції **ediscourse@ukr.net** у форматі **“Автор- Назвастатті.doc”**.
3. Рукопис статті, підписаний авторами, супроводжується:
 - **зовнішньою рецензією** (для авторів без вченого ступеня) із зазначенням наукового ступеня рецензента, вченого звання, посади, місця роботи (без скорочень), завіреною печаткою;
 - якщо рукопис публікується іноземною мовою, **стаття супроводжується перекладом** завіреним фахівцем з іноземної мови (бюро перекладів, або викладачем ВНЗ іноземної мови);
 - **розширеною анотацією** (двома мовами, одна з яких англійська) в залежності від мови написання рукопису статті (додаток 2);
 - **відомостями про автора (авторів)** (додатку 1).
4. Рукопис статті не має містити заборонених до друку матеріалів, оскільки журнал є відкритим джерелом інформації. Авторський текст не має бути опублікованим раніше та не бути перекладом раніше опублікованої статті. За зміст статті та інформаційне наповнення несе відповідальність автор (автори) статті та рецензенти.
5. Форма подання статті:
 - обсяг рукопису – 20-24 тис. знаків (як виняток, не більше 40 тис. знаків), включаючи рисунки та таблиці;
 - кількість співавторів – не більше чотирьох, як виняток до п'яти;
 - стаття повинна бути підготовлена за допомогою **редактора Microsoft Word for Windows®** (версії 97, 2000, XP, 2003, 2007) або сумісного редактора;
 - рукопис повинен мати наскрізну нумерацію сторінок із вільним розміщенням нумерації в листі;
 - **формат аркуша** – А4 (210×297), орієнтація сторінки – «**книжна**»; поля: **ліворуч** – 2,5 см; **праворуч** – 2 см; **зверху** – 2 см; **знизу** – 2 см; **інтервал між рядками** – 1,5 пт.; інтервал між абзацами «**до**», «**після**» – 0 пт; відступи «**праворуч**», «**ліворуч**» – 0 пт; відступ першої строчки – 1,27 см;
 - рисунки, фотографії, графіки слід **вставляти** в текст статті **як об'єкт**. Положення об'єкта – «**в тексті**»;
 - рисунки, створені у вбудованому у *Microsoft Word* редакторі рисунків, слід подавати як згруповані об'єкти;
 - рисунки та таблиці не повинні розривати речення в абзаці, тобто вони мають бути розташовані після того абзацу, в якому на них робиться перше посилання в тексті.
 - Текст рукопису має бути побудований за загальноприйнятою схемою:
 - **індекс УДК** у верхньому лівому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.);
 - **ініціали та прізвища авторів** у верхньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.). Порядок подання: **ім'я, по батькові, прізвище**;
 - **науковий ступінь, вчене звання** (Time New Roman, 12 пт.);
 - **електронна пошта автора**;
 - **порожній рядок**;

- **назва статті** – великими літерами, по центру, українською (або регіональною мовою) та англійською мовами (Time New Roman, 14 пт., **жирний**). Назва статті
 - подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
 - *порожній рядок*;
 - **анотація** (Time New Roman, 12 пт., *курсив*) (додаток 2);
 - *порожній рядок*;
 - **ключові слова** (3-10 слів) українською, або регіональною мовою та англійською мовами (Time New Roman, 12 пт., *курсив*);
 - **Основний текст статті повинен містити наступні рубрики:**
 - **актуальність теми** (Time New Roman, 14 пт.);
 - **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (Time New Roman, 14 пт.);
 - **аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття (Time New Roman, 14 пт.);
 - **постановка завдання** (Time New Roman, 14 пт.);
 - **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (Time New Roman, 14 пт.);
 - **висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок** у даному напрямку (Time New Roman, 14 пт.).
 - *порожній рядок*;
 - **Список використаних джерел** (Time New Roman, 12 пт., **жирний**, по центру)
 - **References** (Time New Roman, 12 пт., **жирний**, по центру);
 - **надійшла** стаття до редакції у нижньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.) у форматі (ДД.ММ.РРРР);
 - **бібліографічний опис для цитування** (Time New Roman, 12 пт.) (додаток 3).
1. **Літературні джерела**, що цитуються, повинні бути пронумеровані. Посилання на джерело подається у квадратних дужках, наприклад: "... відомо з [4]. ..." або "... розглянуто у [4, с. 203] ...". Список літератури наводиться наприкінці статті у алфавітному порядку на мові оригіналу, відповідно до **Harvard Referencing style** (гуманітарні науки та суспільні науки) – (http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/16051/22/Harvard_Referencing_style.PDF).
 2. Список літератури транслітерується латинськими літерами (**References**). Якщо наукова праця написана мовою, що використовує кириличний алфавіт, то її бібліографічний опис необхідно транслітерувати латинськими літерами. Після назви праці латинськими літерами зазначається переклад англійською мовою у дужках.
 3. Автор (автори) може бути ознайомлений з коректурою статті. Зміна верстки автором, за виключенням виправлення помилок, не допускається. Виправлену та підписану коректуру слід повернути до редакції протягом двох днів після її отримання.
 4. Рішення про можливість публікації статті приймає редколегія та незалежні рецензенти.
 5. Робота, що не відповідає вищезазначеним вимогам, буде повернена відповідальним секретарем редколегії.

Додаток 1

Відомості про автора (авторів)

	Українською мовою	Англійською мовою
Прізвище, ім'я, по батькові		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра		
Місце роботи (вищий навчальний заклад, кафедра без скорочень)		
Сфера наукових інтересів		
Джерело фінансування, напр., «Виконано за грантом назва, №..., НДР №...» або інше.		
Адреса надсилання видання		
Електронна адреса		
Номер мобільного телефону		
ID (у системі наукової ідентифікації)	Якщо є, або ж зареєструватися	
ORCID (http://orcid.org/)	Обов'язково	
Назва статті		

Додаток 2

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ АНОТАЦІЇ

Актуальність теми дослідження.
Постановка проблеми.
Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Постановка завдання. Виклад основного матеріалу. Висновки.
Ключові слова:

Urgency of the research.
Target setting.
Actual scientific researches and issues analysis.
The research objective.
The statement of basic materials.
Conclusions.
Keywords:

Додаток 3

Бібліографічний опис для цитування:

Петренко, ТГ & Бойко, ВВ 2017, 'Вплив соціуму на девіантну поведінку дітей та молоді', *Освітній дискурс : збірник наукових праць*, № 1 (1). с. 15-21.

Наукове видання

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Випуск 9 (11-12) : педагогічні науки, 2018

Scientific edition

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Volume 9 (11-12) : pedagogical sciences, 2018

Шеф-редактор: В. П. Андрущенко
Головний редактор: О. П. Кивлюк
Відповідальний редактор: І. О. Мордоус

Співзасновники:
ПП «Видавництво «Гілея»
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Підписано до друку 28 грудня 2018 р.
Формат 60х84/8. Ум.друк.арк. 9,5. Наклад 300 пр. Зам. № 2

Друк:
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
тел.: (0432) 69-67-69, 603-000
(096) 97-30-934, (093) 89-13-852
e-mail: tvory2009@gmail.com
<http://www.tvoru.com.ua>