

**Е. Н. Ищенко. Ольфакторная информативность в коммуникативном поле. – Статья.**

**Аннотация.** В статье анализируется специфический «язык» запахов, их символически-знаковая, смысловая нагрузка в коммуникативном поле. Доказывается, что в контексте определенных типов взаимодействия, различных специфических ситуациях, обстоятельствах жизни природные и искусственные запахи создают «обонятельный» образ человека, который способен налаживать/портить межличностные отношения, задавать эмоционально-чувственный фон, побуждать к оценочным суждениям, выступать атрибутом социального расслоения в обществе.

**Ключевые слова:** ольфакция, обоняние, запах, ароматные изделия.

**O. Ishchenko. Olfactory informativeness in the communicative field. – Article.**

**Summary.** The article analyzes the specific language of smells, their symbolic-sign, semantic load in the communicative field. It is proved that in the context of certain types of interaction, various specific situations, life circumstances, natural and artificial smells create an olfactory image of a person who is able to establish/spoil interpersonal relationships, who sets an emotional and sensual background, induces value judgments, who acts as an attribute of social stratification in society.

**Key words:** olfaction, sense of smell, smell, aromatic products.

УДК 159.956.2

**О. М. Корніяка**

доктор психологічних наук, професор,

головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології

Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

м. Київ, Україна

**О. М. Чудакова**

науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці

Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

м. Київ, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

**Анотація.** У статті розкрито зміст поняття «обдарованість» і визначено психологічні характеристики обдарованої дитини. Показано зв'язок креативності як актуальної особистісної якості з обдарованістю дитини. Розкрито важливе значення педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованим школярем, на якості якої позначаються не тільки особистісні та індивідуальні особливості дитини, а й особистісні особливості, позиція (ставлення) самого педагога, його здатність виявляти творчу обдарованість, а також рівень підготовки до психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей.

Найбільш ефективною для всіх учасників педагогічного процесу є, як показало дослідження, діалогічна взаємодія, стиль спілкування, орієнтований на спільний творчий пошук. Сприятлива атмосфера педагогічної та міжособистісної взаємодії між вчителем і обдарованими учнями сприяє якісній перебудові їх особистості, створює нові можливості для розвитку і вияву творчих потенцій.

**Ключові слова:** обдарованість, творча обдарованість, креативність, педагогічна взаємодія, творча діяльність, обдаровані школярі.

**Актуальність дослідження.** Актуальність вивчення особливостей педагогічної взаємодії вчителя з обдарованими дітьми пов'язана із нагальною потребою у вирішенні одного з найважливіших завдань системи освіти в Україні – посилити сприяння розвитку різних компетентностей і кваліфікації вчителя з метою розширення меж та стандартів його педагогічного спілкування з творчо обдарованими дітьми, а також для повноцінного надання їм психолого-педагогічної підтримки у психічному розвитку.

Система освіти на нинішньому етапі її розвитку не може створити належних умов, потрібних для реалізації творчого потенціалу дітей в процесі їх навчання і виховання через свій здебільшого традиційний характер, через неспроможність педагогічної спільноти вчасно виявляти і повноцінно розвивати вже

наявні у дітей творчі здібності. І хоча навчити творчості неможливо, але можна і необхідно сформувати передумови творчої діяльності, закласти у структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності учнів та реалізації їх дослідницьких потенцій. При цьому вчитель має відігравати провідну роль у створенні психолого-педагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їх здібностей, у подоланні негативних особистісно-поведінкових проявів, які часто супроводжують обдарованих у шкільному житті, в організації освітнього розвивального середовища для реалізації їх потенційних можливостей, у створенні стимулів для творчої діяльності, починаючи з молодшого шкільного віку як сенситивного до проявів у дітей обдарованості.

**Теоретичне підґрунтя дослідження.** Проблема вивчення особливих людських здібностей, попри тривалу історію дослідження питання обдарованості, і досі лишається гостро дискусійною, спонукаючи науковців до вдосконалення наукових дефініцій цього поняття та пошуку нових підходів до розвитку обдарованості індивіда, починаючи з раннього віку.

Під *обдарованістю* зазвичай розуміється високий рівень розвитку певних здібностей: інтелектуальних, художніх, практичних і т.п., який або вже виявляється у дитини, або існує потенційно, тобто його можна розвинути за наявності сприятливих умов. Творці концептуальних моделей обдарованості – Дж. Галахер, П. Кляйн, Н.С. Лейтес, К. Хеллер, В.С. Чудновський, В.С. Юркевич й інші – включають у її структуру й особистісні чинники: мотиваційні утворення, інтереси, вольові прояви, якості, творчі потенції, почуття тощо.

Аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей обдарованості людини показав, що особлива увага у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених: Дж. Гілфорда, Р. Кеттелла, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, Р.Д. Стернберга, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, О.М. Матюшкіна, Г.С. Костюка, В.О. Моляко, Т.В. Мурашова, Н.С. Лейтеса, Я.О. Пономарьова й ін. – приділялась вивченню природи обдарованості – її інтелектуальному та креативному напрямкам. Крім «інтелектуального» тлумачення поняття обдарованості, в літературі набула поширення ще й інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що знайшло своє відображення у понятті «творча обдарованість».

У зв'язку із цим дехто з вчених підходив до вирішення проблеми обдарованості з позиції вияву дитиною творчого потенціалу. У концепціях О.М. Матюшкіна (1989) і В.С. Юркевич (1996) обдарованість розглядається як прояв творчого потенціалу, що виражається у високій дослідницькій і творчій активності людини. На думку О.М. Матюшкіна, обдарованість – це передусім обдарованість до творчості, що спонукається пізнавальною потребою як її «ядром».

У свою чергу, Г.С. Костюк (1989) трактував обдарованість як сукупність психічних властивостей, що зумовлюють особливо успішне виконання тієї чи іншої діяльності. Вчений наголошував, що обдарованість складається й розвивається під впливом відповідної діяльності, в процесі виховання та навчання.

Поняття обдарованості вчені зазвичай пов'язують зі ступенем креативності, тобто без креативності немає обдарованості. У зв'язку із цим зауважимо, що креативність виступає відносно самостійним чинником обдарованості: вона не обов'язково корелює з рівнем інтелекту школяра та успішністю його навчання. Креативність дитини залежить не тільки від її особистісних якостей, а й від умов виховання в сім'ї та якості навчання. Креативного учня зазвичай вирізняють інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного, він відкритий до нового досвіду, вміє бачити проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим. Його відмітними рисами є відкритість до різних ідей, винахідливість, кмітливість, схильність до ризику, самостійність, енергійність, емоційна активність, ініціативність, критичність, самостійність поглядів та оцінок, нехтування стереотипами, нестандартність поведінки тощо.

В.М. Дружинін (2006) вважає, що розвиток креативності відбувається за таким механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища та наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації). У результаті загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність. Тобто креативність являє собою своєрідний синтез обдарованості й особистісних якостей індивіда.

Відмітною рисою обдарованих дітей є, згідно з результатами досліджень В.Т. Кудрявцева, О.М. Матюшкіна, О.О. Мелік-Пашаєва, В.О. Моляко, О.І. Савенкова, О.Я. Савченко, Л.В. Синкевич, В.Д. Шадрікова, Н.Б. Шумакової й ін., їхнє прагнення до творчої діяльності. Названі дослідники звертають особливу увагу на потребу вияву проблем обдарованих, що ускладнюють процес їх самореалізації та розвитку і зумовлюють труднощі в ході педагогічної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Творчо обдаровані діти вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує умовний

«середній» рівень. Разом із тим дослідження в цій сфері показали, що загальною закономірністю в розвитку обдарованих дітей є «дисинхронія» – вкрай нерівномірний розвиток різних сторін їх особистості (Т.В. Якімова, 2007). Обдарована дитина характеризується нерідко емоційною нестійкістю, недорозвиненням психомоторної сфери, і така особливість розвитку властива здебільшого високообдарованим дітям. Серед специфічних особистісних рис творчо обдарованих дітей дослідники виокремлюють емоційну нерівноваженість, нейротизм (В.І. Панов); підвищену вразливість (А. Танненбаум, Ю.Д. Бабаєва); надзвичайну чутливість (К. Абротс, Дж. Уїтмор, Д.Б. Богоявленська); невротичні розлади (К.О. Курилович) тощо. Схильність цих дітей до критичного мислення часто сприймається як нетолерантність, а великий словниковий запас – як прояв зарозумілості «всезнайки» (Н.Б. Шумакова, 2004; О.І. Щєбланова, 2011; В.С. Юркевич, 2010). Саме через це висококреативні учні початкової школи є, як вважає Т.Ф. Сергєєва (2011), своєрідною групою ризику, а відтак вимагають підвищеної уваги психологів і вчителів, створення умов для природного розвитку їхніх творчих здібностей та індивідуальних можливостей.

Розвиток творчої особистості дитини – це процес організованої взаємодії з авторитетним дорослим: вчителем, вихователем чи батьками. Д.Б. Богоявленська зазначає, що обдарованість у дитинстві не є якістю психіки самої дитини. Вона виступає інтрапсихічною характеристикою тієї «спів-буттєвої» спільності (за визначенням В.І. Слободчикова), яка вибудовується між дитиною і значущими для неї дорослими [1].

Тим часом психологічні проблеми, з якими стикається педагог у взаємодії з учнями з нестандартними мисленням та поведінкою, пов'язані передусім з різноманітністю видів творчої обдарованості. Адже обдарованість як психологічне явище проявляється по-різному. Практика свідчить, що є обдарованість явна і стабільна, яка має місце протягом усього життя школяра. Значно частіше вчителі мають справу з обдарованістю віковою (тимчасовою), коли, яскраво проявляючись в одному віці, вона раптово зникає (або зникає виникає) в іншому віці. Крім того, зі вступом до школи дитина занурюється в середовище, яке кардинально відрізняється від того, яке сприяло появі та розвитку її креативності. Будучи незатребуваною в освітньому середовищі, креативність може пригнічуватися або трансформуватися.

Саме цими обставинами зумовлюються безліч теоретичних підходів до з'ясування обдарованості учнів і множинність запропонованих методів їх навчання. А це ускладнює роботу педагога з обдарованими учнями.

Дослідження показало, що нестандартність мислення, особлива емоційна чутливість і не завжди зрозумілі поведінкові реакції обдарованих дітей зумовлюють необхідність створення у школі відповідних психолого-педагогічних умов для розвитку обдарованості і роблять саме педагога ключовою постаттю у подоланні стереотипів у педагогічному спілкуванні з ними, що має спонукати його до оволодіння спеціальними психотехнічними навичками педагогічної взаємодії.

Вирішення проблеми ефективності взаємодії та якості взаємин між педагогом і обдарованими має особливе значення стосовно дітей молодшого шкільного віку як сенситивного до проявів і розвитку у них обдарованості. До того шкільна практика показує, що одна з основних ідей гуманістичної освітньої парадигми – ідея співпраці, співтворчості, діалогічного характеру спілкування, партнерства у взаєминах вчителя з дітьми – в педагогічній діяльності реалізується зі складнощами. Тому зміна традиційного (здебільшого авторитарного) характеру взаємодії в системі «вчитель – учень» у процесі навчання є необхідною умовою для розвитку обдарованості молодших школярів. І тут вихідною позицією мають стати: по-перше, вчасне виявлення обдарованих школярів та адекватне оцінювання їхніх навчальних здобутків завдяки правильному погляду вчителя на самостійну дитячу активність і, по-друге, забезпечення особливого – *психологічно рівноправного* – спілкування між педагогом і учнем в педагогічному процесі.

До основних показників психологічної безпеки обдарованих дітей належать відсутність страху і негативізму у відносинах з педагогами, можливість виявляти самостійність, вільно висловлювати свої думки та почуття, успішна побудова взаємин з однолітками, задоволення умовами шкільного середовища, низький рівень тривожності та фрустрації.

Тим часом педагогічна практика свідчить про те, що вчителі в роботі з обдарованими дітьми орієнтуються зазвичай на результат, вихолощуючи саме поняття «дитяча обдарованість», зводячи його до продуктивності діяльності. Але ж обдарованість дитини – це скоріше обіцянка високих результатів у майбутньому; це здатності й якості дитини, які можуть тривалий час перебувати в латентному стані. За словами М.А. Холодної (2001), обдарованість виступає як стан індивідуально-психологічних ресурсів, які забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності.

У дослідженнях динаміки креативності дітей показано, що головним фактором розвитку потреби і здатності до творчості є *зміст* взаємин дитини з дорослим: «Рівень розвитку особистості дитини тим

вищий, чим більше зміст, характер і ступінь взаємодії з нею дорослих відповідає вимогам розвитку самосвідомості суб'єкта творчої праці з урахуванням сенситивних періодів й індивідуальних здібностей» [2, с. 132].

Розвиток креативності та її окремих показників у молодшому шкільному віці (6-10 років) зумовлений як віковими особливостями, пов'язаними із загальним розвитком дітей, так і з умовами організації навчального процесу. «Наївна» креативність у період молодшого шкільного віку проявляється здебільшого у дітей 6-7 років, а особливостями цього феномена вважається високий рівень оригінальності при знижених рівнях гнучкості і розробленості. Зниження у віці 9-10 років оригінальності як образної, так і вербальної складової частини креативності дослідники пов'язують із такими характеристиками організації навчального процесу, як жорстка регламентація діяльності учнів, вимога діяти за зразком, заданість алгоритму діяння. На думку Гарднера (Gardner H., 2004), зі вступом до школи дитина підкоряється жорстким правилам, у результаті чого перестає експериментувати із символічними системами, тому із цього моменту і починається спад спонтанної творчої активності.

Відтак якщо вчителі не приділяють увагу пізнавальним потребам дітей з випереджаючим рівнем розвитку від початку шкільного навчання, то це перешкоджає дитині реалізувати свій творчий потенціал. Більше того, ці діти часто опиняються серед відстаючих, не впоравшись із нудьгою від не цікавих для них прийомів навчання і не оволодівши потрібними базовими навичками (читання, письмо, лічба).

Дослідники (В.М. Дружинін, 2006; Н.Б. Шумакова, 2015; О.І. Щєбланова, 2004 й ін.) з'ясували: недостатній рівень підготовки вчителя для роботи з дітьми, які проявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до того, що, оцінюючи своїх вихованців, вчителі зазвичай відзначають у них демонстративність, бажання робити все по-своєму (впертість), істеричність, небажання і невміння слідувати позитивним зразкам і т.д. Такі оцінки часто є наслідком недостатнього розуміння вчителем особливостей розвитку обдарованої дитини. Більшість вчителів початкових класів також не готові приймати і враховувати у своїй роботі якості, характерні для креативних учнів, тому часто із цими дітьми в них спостерігаються труднощі у взаєминах.

За результатами досліджень С.В. Максимової (2006), учень, з яким хотіли б працювати вчителі, виглядає таким чином: допитливий, розумний, вдумливий, товариський, добрий, організований, дисциплінований, винахідливий. Педагоги віддають перевагу інтелектуальним особливостям дитини, орієнтуючись скоріше на її знання і можливість їх засвоєння, ніж на творчі здібності. Як «бажана» якість розглядається лише одна – «винахідливий», що характеризує власне творчі можливості учня. А такі характеристики, як «незвичайний», «незалежний» і «непередбачуваний», не потрапили до числа «популярних», тобто особистість «ідеального учня» протилежна за своїми характеристиками особистості творчій.

Як показують спостереження за організацією навчального процесу в школі, основний акцент, як правило, робиться не на розвиток процесів творчого мислення та уяви, а на процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження і відтворення. Тому розвиток креативності молодших школярів здійснюється в менш вигідних умовах (порівняно з дошкільнятами), а характер навчання орієнтований більше на відтворення і засвоєння стандартів, ніж на актуалізацію творчого потенціалу. Вчителі, зазнаючи тиску освітньої системи, змушені вдаватися до традиційних, навіть авторитарних, методів навчання для підтримання дисципліни й уникати в класі умов, що сприяють стимулюванню креативного мислення.

У роботі з обдарованими слід також враховувати, що ознаки обдарованості, які проявляються в дитинстві, навіть за найсприятливіших обставин можуть з часом зникнути. У дитячій психології навіть існує термін «згасання обдарованості». Подібне згасання може бути зумовлене відсутністю у структурі обдарованості творчого компонента, а також зміною зовнішніх умов, до чого дитина не була готова. Таку готовність до змін і творчої діяльності в обдарованого виховує, на думку Т.М. Тихомирової (2010) і Т.В. Якімової (2007), найближче соціальне оточення, забезпечуючи йому безумовне прийняття, реалізацію потреби в самовираженні, свободу експериментування, що створює можливості для розвитку креативності без особливих перешкод.

Тим часом для стимулювання розвитку креативності і творчості у дітей потрібне також додержання кількох важливих умов. Це, за К. Роджерсом (2002), психологічна безпека і свобода; свобода від оцінок, атмосфера дозволеності, які визначають внутрішні умови розвитку творчості.

Дослідники стверджують, що для розвитку творчості потрібно, по-перше, дати дитині різноманітне предметне середовище, сприятливий емоційний клімат, свободу в діяльності; по-друге, забезпечити творчу безоціночну комунікацію з референтними особами; по-третє, створити ігрові (рольові) ситуації, дати приклади творчої поведінки і діяльності, включити в спільну творчу діяльність.

Ймовірні психологічні та педагогічні складнощі у роботі педагога з обдарованими дітьми вимагають від нього особливих знань з їх навчання і виховання, педагогічної інтуїції для їх розуміння, особливого психічного складу для психологічної підтримки у взаємодії та певних психотехнічних навичок для успішного перебігу педагогічного спілкування. Компетентний, уважний і чуйний педагог розвиває обдаровану особистість через співчутливе і поважне ставлення, партнерську позицію стосовно неї в педагогічній взаємодії.

У зв'язку із цим учитель повинен мати не лише спеціальну, предметну компетентність, спрямовану на забезпечення ефективності педагогічного процесу, а й *психолого-педагогічну компетентність*, потрібну для реалізації комунікативно-виховної функції навчання і для надання відповідної підтримки обдарованій дитині у професійній взаємодії. Ця компетентність передбачає дотримання певних правил у спілкуванні та діалогічних взаємин – адже дитина особливо потребує, за С.В. Балеєм (1938), довірливого ставлення до себе, схвалення її поведінки з боку дорослого і створення ситуації успіху.

Бо через відсутність у багатьох педагогів спеціальних навичок взаємодії з обдарованими дітьми виникають численні соціально-психологічні проблеми. Вони виявляються нерідко в добре відомих шкільному психологу формах дезадаптивної поведінки (асоціальної чи навіть агресивної) обдарованих дітей як їхньої реакції на практику недобррозичливого ставлення та недовіру до них (їхніх дій) ровесників і дорослих; на незадоволення взаєминами з оточенням; на тривале нехтування важливих потреб обдарованих в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні в навчанні тощо. Можлива і протилежна реакція учня на придушення її природних проявів та потреб – апатичність, втрата інтересу до дружніх контактів, відсутність прагнення брати участь у шкільних справах тощо. За цих обставин роль психолога чи педагога у роботі з обдарованою дитиною з соціально-психологічними проблемами – намагатися змусити її повірити в те, що вона має неординарні, властиві лише їй, можливості для навчання і творчої діяльності. У протилежному випадку її творчі можливості можуть нівелюватися із часом.

Уникнути згубних наслідків «специфічної» педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованою дитиною можна, на думку А.М. Федосєєвої (2014), тільки за умови розвитку у педагога *здатності до співпереживання*. Дослідниця розуміє таку здатність, як спроможність педагога повсякчас спостерігати за учнем, розуміти його переживання, обирати оптимальну тактику реагування на ті чи інші прояви обдарованого. Утім, немає якоїсь особливої специфіки у взаємодії і співпереживанні педагога обдарованому, як і будь-якому учню, у шкільному середовищі.

Практика педагогічної діяльності свідчить про те, що співпереживання педагога обдарованій дитині в ході розв'язання навчальних та життєвих завдань створює оптимальні умови для її психічного розвитку, вияву творчих потенцій. І в такому підході спеціальні здібності вчителя стають менш значущими порівняно з його психолого-педагогічною компетентністю як ефективним засобом надання підтримки учню в умовах набуття шкільної освіти.

У результаті психологічного дослідження ми дійшли таких **висновків**:

1. Створення психологічно безпечних умов для обдарованих із необхідністю передбачає побудову на новому рівні педагогічної взаємодії вчителя з ними. В основі такої взаємодії лежать розуміння дитячих почуттів, прийняття, співпраця, співпереживання, задоволення пізнавальних потреб обдарованих школярів.

2. Здатність до діалогічного спілкування з учнем, розуміння його переживань, обрання психологічно правильної тактики реагування на ті чи інші його поведінкові прояви, віддаючи перевагу здатності до співпереживання, – важливі психолого-педагогічні характеристики вчителя, край потрібні у педагогічній взаємодії з обдарованим учнем.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. Москва : МИОО, 2005. 176 с. URL : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=44618>.
2. Тютюнник В.И. Психологические условия развития детского творчества. *Национальный психологический журнал*. 2011. № 1(5). С.126–132.

*О. Н. Корниака, Е. Н. Чудакова Особенности педагогического взаимодействия учителя с одаренными детьми. – Статья.*

*Аннотация. В статье раскрыто содержание понятия «одаренность», и представлены психологические характеристики одаренного ребенка. Показана связь креативности как актуального личностного качества с одаренностью ребенка. Раскрыто важное значение педагогического взаимодействия между учителем и одаренным школьником, на качестве которого сказываются не только личностные и индивидуальные особенности ребенка,*

но и личностные особенности, позиция (отношение) самого педагога, его способность проявлять творческую одаренность, а также уровень подготовки к психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей.

Наиболее эффективным для всех участников педагогического процесса является, как показало исследование, диалогическое взаимодействие, стиль общения, ориентированный на общий творческий поиск. Благоприятная атмосфера педагогического и межличностного взаимодействия помогает качественной перестройке их личности, создает новые возможности для развития и выражения творческих потенций.

**Ключевые слова:** одаренность, творческая одаренность, креативность, педагогическое взаимодействие, творческая деятельность, одаренные школьники.

**O. Korniyaka, O. Chudakova. Features of pedagogical interaction teacher with gifted children. – Article.**

**Summary.** The article reveals the meaning of the giftedness and defines the psychological characteristics of a gifted child. It shows correlation between creativity as an actual personal trait and giftedness. The article reveals importance of pedagogical interaction between a teacher and gifted schoolchildren, the quality of which is affected not only by children's personal traits, but also by personal traits, a position (attitudes) of the teacher him/herself, his/her ability to show creative talent, as well as his/her readiness to support psychologically and pedagogically gifted children.

The performed research have shown that dialogic interactions are the most effective for all participants of the pedagogical process; it means such style of communication that is focused on a joint creative searches. The favorable atmosphere of pedagogical and interpersonal interactions between a teacher and gifted pupils contributes to a qualitative restructuring of their personality, creates new opportunities for their development and revealing of their creative potentials.

**Key words:** giftedness, creative talent, creativity, pedagogical interaction, creative activity, gifted pupils.

УДК 378. 017: 069.12: [37. 091. 12. 011. 3 – 051: 94

**І. О. Кулик**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка  
м. Чернігів, Україна

## ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

**Анотація.** У статті характеризуються базові принципи щодо формування музейно-педагогічної компетентності. Автор аналізує дидактичні принципи та визначає основні умови щодо механізмів їх реалізації в музейному просторі.

**Ключові слова:** дидактичні принципи, музейно-педагогічна компетентність, музейний простір, механізми реалізації.

Розв'язання проблеми якості підготовки майбутнього вчителя залежить від того, наскільки своєчасно й адекватно заклади вищої освіти реагують на зміни, що відбуваються у суспільстві, наскільки ефективні й дидактично виправдані технології будуть вибрані щодо організації освітнього процесу. Специфіка професійної діяльності вчителя історії та суспільних дисциплін потребує залучення інноваційних ресурсів у процесі його фахової підготовки. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває впровадження музейно-педагогічної технології навчання, що дозволяє якісно формувати професійну компетентність. Використання ресурсів не лише освітніх установ, розширення освітнього простору з використанням культурно-освітніх можливостей музеїв – один з таких шляхів.

Сутність дидактичних принципів досліджували такі вчені, як М. Данилов, В. Загвязинський, Т. Львіна, М. Казанський, О. Куриш, Т. Назарова, М. Скаткін, В. Оконь, І. Підласий, А. Хуторської та ін. Культурно-освітню функцію музеїв досліджували науковці, які працюють у галузі музейної педагогіки за кордоном (Г. Брейс, О. Ванслова, Г. Гільмутдінова, Л. Краснокутська, Г. Ломунова, К. Патцвал, С. Троянська, Л. Шляхтіна, В. Хербст, М. Юхневич та ін.) і в Україні (Т. Белофастова, І. Вайнберг, Л. Вітенко, О. Влащенко, Л. Гайда, А. Кравченко, І. Ласкій, Н. Пусепліна та ін.). Дидактичні аспекти музейно-педагогічного