

Київський університет імені Бориса Грінченка

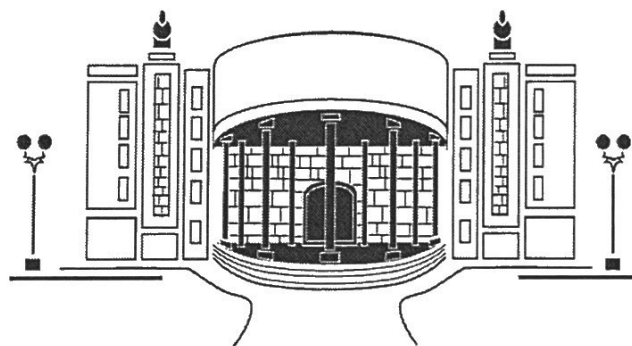
ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409

Педагогічна освіта:

теорія і практика

Pedagogical Education: Theory and Practice

 Психологія • Педагогіка
Psychology • Pedagogy



Збірник
наукових праць

№ 33 (1) • 2020

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2020

ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Педагогічна освіта: теорія і практика
Психологія. Педагогіка

Науковий журнал

№ 33 (1) 2020

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 199961-9761 ПР,
видане Державною реєстраційною службою України
28.05.2016 р. (перереєстрація)

Січень — червень

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, ResearchBible

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 4 від 28.05.2020 р.)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних і експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків.

URL: http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J_t-g

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2020.33.1

Головна редакторка:

Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця (Україна).

Заступниця головної редакторки:

Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна).

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна).

Редакційна колегія:

Васьківська Галина Олексіївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Вембер Вікторія Павлівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Кизенко Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук (Україна);
Лянунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Савенкова Ірина Іванівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Перепелюк Тетяна Дмитрівна,
кандидатка психологічних наук (Україна);
Сергеєнкова Оксана Павлівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Лозова Ольга Миколівна,
докторка психологічних наук (Україна).

Іноземні члени редакційної колегії:

Евгенія Смирнова-Трибульська
(*Eugenia Smyrnova-Trybulska*),
докторка габлітована (Республіка Польща);
Йозеф Малах (*Josef Malach*),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка).

FOUNDER
BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

Pedagogical education: Theory and Practice.
Psychology. Pedagogy

Scientific Journal

№ 33 (1) 2020

Certificate of State Registration of Printed Mass Media
KV № 199961-9761 PR,
issued by the State Registration Service of Ukraine
28.05.2016
(re-registration)

January — June

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

The journal is indexed
in international bibliographic databases Google Scholar,
Research Bible

The journal supports open access policy

Recommended for publication by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Rec. No 4 dated 28.05.2020)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy
and psychology; results of professional, theoretical and experimental
research on psychological and pedagogical branches of educational
direction of scientific knowledge and methodical maintenance
of pedagogical process according to the results of scientific researches.

URL: http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J_t-g

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2020.33.1

Chief Editor:

Palamar Svitlana,
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow
(Ukraine).

Deputies Chief Editor:

Khoruzha Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).

Executive Secretary:

Margaryta Kozyr,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine).

Technical Secretary:

Olga Bylan (Ukraine).

Editorial Board:

Halyna Vaskivska,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Larysa Zdanevych,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Lilia Varchenko-Trotsenko,
PhD in Pedagogical Sciences(Ukraine);
Victoria Wember,
PhD in Pedagogical Sciences(Ukraine);
Vasyl Kyzenko,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Valentina Lyapunova,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Iryna Savenkova,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Tetyana Perepelyuk,
PhD in Psychological Sciences (Ukraine);
Oksana Sergeenkova,
Doctor of psychological sciences (Ukraine)
Olga Lozova,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);

Foreign members of editorial board:

Eugenia Smyrnova-Trybulska,
Doctor Habilitat (Republic of Poland);
Josef Malach,
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic).

ЗМІСТ

Видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка»

Випуск № 33 (1\2020)

(звіт про виконання теми кафедри теорії та історії педагогіки

«Зміст і технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» 2015-2020 рр.)

Преамбула.....	6
<i>Хоружа Л. Л.</i> Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти.....	8
<i>Желанова В. В.</i> Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу.....	17
<i>Мельниченко О. В.</i> Андрагогічні принципи освіти дорослих та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти.....	24
<i>Стеблецький А. Л.</i> Чинники забезпечення якості вищої освіти.....	31
<i>Козир М. В.</i> Теоретико-методологічні основи інтеграції інформаційно-комунікаційної педагогіки у простір вищої освіти.....	41
<i>Леонтєва І. В.</i> Досвід інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки сучасного педагога.....	48
<i>Тадеуш О. М.</i> Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід.....	57
<i>Дячок Н. В.</i> Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти.....	70
<i>Михалюк А. М.</i> Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів.....	76

CONTENTS

Publication "Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology.Pedagogy"

Issue № 33 (1\2020)

*(report on implementation of Theory and History of Pedagogy Department project
«Content and Technologies for Quality Assurance of Continuous Pedagogical Education
in the Context of European Integration» in 2015-2020s)*

Preamble.....	6
<i>Khoruzha L. L.</i> Modern strategies for transforming the content of pedagogical education	8
<i>Zhelanova V. V.</i> The reflexive competence of a future teacher: essence, structure, logic of reflexiogenesis.....	17
<i>Melnychenko O. V.</i> Andragogical principles of adult education and providing the quality of continuous pedagogical education	24
<i>Stebletsky A. L.</i> Factors of education quality ensuring	31
<i>Kozyr M. V.</i> Theoretical and methodological fundamentals of integration of information and communication pedagogy in the space of higher school	41
<i>Leontieva I. V.</i> Experience of integration of historical and pedagogical knowledge in maintenance of professional preparation of modern teacher.....	48
<i>Tadeush O. M.</i> Educational partnership in higher school space: domestic and foreign experience	57
<i>Diachok N. V.</i> Professional mobility as an indicator of continuous pedagogical education	70
<i>Mihalyuk A. M.</i> Use of interactive learning methods in the process of preparation of future educators.....	76

Леонтьєва І.В.,

доцентка кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

i.leontieva@kubg.edu.ua

УДК 378.14788

DOI: doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.6

ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ У ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Статтю присвячено проблемі інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів; проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів-практиків щодо пізнавального, евристичного і прогностичного потенціалу історико-педагогічного знання, його ролі і місця у структурі сучасної педагогічної освіти; висвітлено сутність та особливості квест-технології навчання; окреслено можливості її упровадження в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти; запропоновано приклад історико-педагогічного квесту та алгоритм роботи з ним викладача й студентів під час вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: історико-педагогічне знання, історико-педагогічний компонент у змісті професійної підготовки, історико-педагогічний квест, ігрові технології навчання, зміст професійної підготовки сучасного педагога, якість неперервної педагогічної освіти.

© Леонтьєва І.В., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

Вступ. Глобалізація, зменшення природних ресурсів, зміна клімату та старіння населення, нестабільна економічна та соціально-політична ситуація, високий рівень безробіття та бідність, зниження темпів економічного зростання та збільшення зовнішнього боргу — такі виклики постали перед людством у третьому тисячолітті. На думку лідерів країн-членів ЄС подолання кризи вимагає спільних зусиль і заходів у соціально-економічній сфері, особливо у сфері вищої освіти (Г.Ф. Хоружий, 2016). Центром зусиль ЄС стає знання, яке має забезпечити стабільне інтелектуальне зростання та інтеграцію суспільства («Європа-2020», 2010) [14]. Економіка, що базується на знаннях, потребує спеціалістів обізнаних з різними сферами знань, цифровими технологіями, креативних, гнучких, що мають глибокі знання у відповідній сфері, що, у свою чергу, вимагає не лише збільшення інвестицій в освіту, дослідження та інновації, але й зміни парадигми у напрямі студентоцентрованого навчання і викладання, визнання якості найголовнішою умовою для довіри, релевантності, мобільності і привабливості вищої освіти. Відтак забезпечення якості вищої освіти стає одним з найважливіших орієнтирів політики європейських держав у сфері освіти.

Загалом якість є однією з сутнісних філософських категорій, покликаних відображувати важливі сторони об'єктивної дійсності. Якісна

визначеність предметів і явищ є тим, що робить їх стійкими, що їх розмежовує, створюючи нескінченне розмаїття світу. Якість предмету чи явища є тією силою, яка робить їх реальними, відмінними від іншим, вона цілісно й нерозривно пов'язана з ним. Якість освіти як явища є вираженням збалансованої відповідності певного освітнього рівня численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, які встановлюються для управління цим процесом через виявлення причин порушення такої збалансованості та поліпшення встановленої якості. Якість освіти розглядається в межах квалітології, що охоплює теорію якості, теорію оцінки якості та теорію управління якістю. Загалом існує два підходи до визначення сутності якості освіти: нормований (якість освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей) та управлінський (ця категорія подається з позиції сучасної теорії й практики управління якістю на різних рівнях). Таким чином, якість освіти віддзеркалює розвиток системи освіти і суспільства у певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, держави суспільства.

У «Енциклопедії освіти» (2008) якість вищої освіти розглядається як «комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і дер-

жави», тобто ця системна категорія охоплює два взаємопов'язані поняття «якість навчання» і «якість підготовки». Поняття якості навчання є багатокомпонентним й передбачає певний рівень кваліфікації викладачів, стан матеріально-технічної бази, відповідну кількість і якість навчально-методичної літератури, сучасних освітніх програм, якості професійних практик. Якість підготовки співвідноситься з поняттями дієвості освітнього процесу, його вимірюваності, адаптованості та визначається через спроможність майбутніх фахівців відповідати вимогам ринку праці та виробництва. Очевидно, що досягнення такої збалансованості потребує відповідної стратегії, спільних зусиль та значних ресурсів.

Починаючи з 2005 року було «досягнуто значного прогресу у забезпеченні якості, а також за іншими напрямками дій Болонського процесу, такими як рамки кваліфікації, визнання кваліфікацій і сприяння використанню результатів навчання» — говориться у передмові до «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» (2015) [11, с. 4]. Так, підвищення якості й ефективності освіти та підготовки кадрів є однією з чотирьох цілей стратегічного співробітництва у галузі освіти та підготовки кадрів на період до 2020 року, визначених Радою міністрів освіти Європейського Союзу у Брюсселі (Schlussfolgerungen des Rates, 2009). Увага до проблеми забезпечення якості вищої освіти за останні роки значно посилилася, свідченням чого є низка комюніке та декларацій, зокрема Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (2010), Бухарестський комюніке (2012). Саме тому в змісті формальної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти все більша увага приділяється формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей і наголошується на необхідності вміння безперервно вчитися впродовж життя, що покладає на сучасного педагога, а, відтак, заклади освіти, що здійснюють його підготовку, нові вимоги та завдання.

У «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018) зазначається, що якісна освіта є одним з головних чинників успіху людини, а педагог, що її надає, одночасно є і об'єктом, і провідником позитивних змін у особистості людини. Відтак, програми підготовки майбутніх педагогів мають відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, а також враховувати світові тенденції з підготовки педагогів. Підготовка педагогічних працівників нової генерації, — зазначається у документі, — потребує вдосконалення системи педагогічної освіти, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців

інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, різних траєкторій навчання.

Континуум навчання педагогічного працівника впродовж життя (Lifelong learning) включає три основні етапи: формальну освіту (відправна точка професійної діяльності); початок професійної діяльності, входження працівника в професію (педагогічна інтернатура), яка повинна супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння; безперервний професійний розвиток [4]. Однак на шляху до створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів існує ціла низка перешкод, породжених певним дисбалансом між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні.

Загальноновизнаними чинниками, що призвели до виникнення такого дисбалансу є, у тому числі, застарілі зміст та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці; а також траєкторії, моделі та методики (технології) професійного розвитку педагогічних працівників, які зорієнтовані на формальне дотримання встановлених вимог, а не на особистісне та професійне зростання педагогічних працівників. Відтак модернізація освітніх програм має передбачати, зокрема, впровадження компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, опанування педагогічних технологій, в тому числі, з використанням елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, посилення практичної складової педагогічної освіти й максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності водночас з максимальним збереженням того історико-педагогічного компоненту у змісті професійної підготовки педагогічних працівників, що довів свою здатність формувати цілісне уявлення про логіку й зміст історичного розвитку педагогічного знання, розуміння рушійних сил та детермінант історико-педагогічного процесу, критичне мислення та педагогічну свідомість. Переконані, що історико-педагогічне знання є основою педагогічної культури сучасної і, сподіваємося, майбутньої. Історико-педагогічне знання надає майбутньому педагогу координати й інструменти орієнтації

у сучасних педагогічних проблемах, їх витоках, досвід постановки й вирішення завдань виховання й навчання наступних поколінь.

Метою статті є розгляд сутності історико-педагогічного квесту як, з одного боку, засобу урізноманітнення й осучаснення освітнього процесу, наповнення змісту педагогічної освіти більш цікавим, живим, реальним людським змістом, з іншого — як один з інструментів інтеграції історико-педагогічного контексту у зміст педагогічної освіти, забезпечення професійної ідентифікації майбутніх педагогів.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців дав можливість визначити, що теоретичною основою, стрижнем нашого дослідження, присвяченого питанню інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів, становлять дві взаємопов'язані проблеми: використання історико-педагогічного компонента в змісті педагогічної освіти та впровадження сучасних педагогічних технологій в освітній процес підготовки фахівців. Відтак зосередимо свою увагу на таких питаннях: розвиток уявлень про пізнавальний, евристичний і прогностичний потенціал історико-педагогічного знання, його місце у структурі сучасної педагогічної освіти; сутність понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «квест-технологія», основні підходи до їх визначення; загальна структура та етапи проведення навчального квесту; історико-педагогічний квест як локальна технологія навчання, її місце і роль у процесі професійної підготовки педагогів.

Звертаючись до проблеми значимості історико-педагогічного знання, перш за все зауважимо, що в європейській інтелектуальній традиції визнання цінності історії має глибоке коріння (Г.Б. Корнетов, 2013) [13]. Ще у I столітті до н.е. Марк Туллій Цицерон у другому трактаті з ораторського мистецтва сформулював максиму «*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae*»: історія є свідок часу, світло істини, життя пам'яті, вчитель життя, її вивчення є уроком на майбутнє (Цицерон, Де Ораторе, II, 36) [7]. Відтоді ідея цінності історичного знання неодноразово обговорювалася та підкріплювалася. Так, аргументуючи необхідність звернення до історії, німецький історик Георг Людвіг фон Маурер у 1854 р. зауважував: «Без, по-можливості, повного знання законів, за якими розвивалося й складалося минуле до наших днів, неможливо мати ніякого мірила для справедливої й об'єктивної оцінки минулих подій, для правильного розуміння сучасності й твердої опори для погляду у майбутнє» [8, с. IV]. Відомий французький історик минулого століття Люсьєн Февр стверджував: «Історія — це відповідь на запитання, що неминуче постають перед

сучасною людиною. Це пояснення складних ситуацій [...]. Це нагадування про те, як вирішувалися схожі проблеми у минулому [...]

 [12, с. 46]. А авторитетний сучасний історик науки, британець Роджер Сміт наголошує на тому, що єдиним дієвим способом зробити певне явище доступним розумінню — це описати історію його виникнення й розвитку [9, с. 305]. Тож зрозумілим стає той факт, що історія освіти й педагогічної думки, як важлива частина загальної історії людства, повертає до себе увагу протягом багатьох століть. Ще античні автори, зокрема Платон, Ксенофонт, Плутарх, включали у свої твори відомості з історії освіти. Наприклад Платон (427—327 рр. до н.е.) у філософському творі-діалозі «Політеа» більш відомому під назвою «Держава» (360 р. до н.е.), ретельно аналізуючи реальні суспільні явища та процеси й посилаючись на досвід афінського та спартанського виховання, обґрунтовує низку педагогічних ідей, зокрема щодо умов, за яких відбувається виховання аристократів, тимократів, демократів, олігархів та тиранів, формування їх системи цінностей та потреб, стилю мислення, способів діяльності та життя.

Розробляючи власне педагогічну проблематику, античні автори як, зрештою, і представники наступних історичних періодів, використовували погляди своїх попередників на виховання та навчання для підтвердження власних ідей, критикували їх позицію, наводили приклади досвіду навчання у минулому. Тривалий час історико-педагогічний матеріал використовувався авторами лише як ілюстративний засіб підтвердження власних педагогічних ідей. Хоча перші праці історико-педагогічної спрямованості з'явилися (О. Сухомлинська, 2008), ще наприкінці XVII ст. у Франції (К. Фльорі) та Німеччині (Д. Морхоф), а основу дидактичного вчення Я.А. Коменського (Б. Корнетов, 2013) склали результати теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду минулого, до кінця XVIII ст. історико-педагогічне знання не виокремлювалося із загальної історичної картини світу, будучи лише частиною традицій педагогічної практики та ілюструючи зразки втілення морально-педагогічних ідеалів у педагогічній діяльності.

Уперше про необхідність вивчення майбутніми педагогами історико-педагогічного минулого задля «правильної й точної оцінки існуючої шкільної практики й реорганізації шкільної справи» зауважив К. Е. Мангельсдорф у своїй книзі «Спроба представлення того, що протягом тисячоліть говорилося й робилося у сфері виховання» (1779) (Г. Корнетов, 2011) [6, с. 10]. Відтоді чимало ґрунтовних наукових праць, присвячених проблемам виховання і навчання підростаючого покоління, містили розгляд історії освіти в окремі історичні періоди, описи освітніх систем та національних педагогічних традицій (Ф. Рукопф,

Ф. Шварц, Ф. Крамер, Ж.-Г. Компейре, К. Шмідт) [2, с. 367]. Так чотири томна книга «Наука виховання» (1829) Фрідріха Генріха Християна Шварца, якого чимало дослідників називають батьком історії педагогіки (Е. Днепров, Г. Корнетов, Л. Модзалевський, А. Піскунов, О. Сухомлинська, Т. Циглер ін.) включала два томи, присвячених безпосередньо розгляду історії освіти, а сам автор переконував читача у тому, що вивчати історію освіти корисно, що лише так можна зрозуміти її теперішню. Саме після книги Ф. Шварца стало традицією включати у теоретичні роботи з педагогіки історичний огляд. Занурення майбутнього педагога у простір історії педагогіки Ф. Крамер називав дієвим засобом гуманізації його душі, а К. Шмідт виходив з того, що правильне уявлення про завдання сучасної освіти й ключ до їх вирішення можна знайти лише досліджуючи шлях, торований історією виховання й навчання. «Сучасні досягнення педагогічної науки, виховання й навчання, — писав К. Шмідт у книзі «Історія педагогіки, викладена у всесвітньо-історичному розвитку», — стають зрозумілими лише на основі вивчення ідей, цілей, засобів й шляхів освіти у різних народів» [13, с. 67]. На думку автора, історія педагогіки є школою для тих, хто вивчає педагогічну науку, допомагаючи майбутнім педагогам усвідомити сутність, мету й цінність виховання, наука педагогіка без її історії подібна будинку без фундаменту.

Відтак, від першої спроби критичного аналізу розвитку виховання та навчання в їх історичному вимірі (К. Фльорі «Про вибір і метод навчальних занять», 1886) до сучасних підручників з історії педагогіки (В. Кравець, 1994; Б. Ступарик, 1998; О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, 1999; М. Левківський, О. Дубасенюк, 1999; А. Сбруева, М. Рисіна, 2000), кожен з яких традиційно виступає і як засіб педагогічного пізнання, і як засіб формування педагогічного мислення (О. Сухомлинська, 2003), класичне трактування значення історико-педагогічного знання для сучасної теорії й практики освіти, запропоноване французьким соціологом й педагогом Е. Дюргеймом ще на початку ХХ ст., досі залишається незмінним: «Педагогові не потрібно заново створювати систему освіти, ніби вона до нього не існувала; але потрібно, щоб він перш за все спробував пізнати й зрозуміти існуючу систему, і лише за таких умов він буде спроможний свідомо нею користуватися й оцінити, що в ній може бути неправильно. Але, щоб її зрозуміти, недостатньо розглядати її такою, якою вона є зараз, оскільки ця система виховання є продуктом історії, продуктом, який може пояснити лише історія» [1, с. 64—77]. Таким чином, на початок ХХ ст. дослідниками було встановлено й доведено пізнавальний потенціал історії педагогіки, її роль в системі педагогічного знання, у вирішенні сучасних проблем теорії та практики

освіти, визначенні перспектив й шляхів їх подальшого розвитку.

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що звернення майбутніх педагогів до педагогічного минулого дозволить:

- перш за все, пізнати власне це минуле;
- з'ясувати витоки, сутність, характер, особливості сучасної теорії й практики освіти;
- знайти джерело інноваційних педагогічних ідей та шляхи вирішення деяких сучасних проблем виховання;
- визначити перспективи подальшого розвитку педагогічної теорії й практики;
- підтвердити чи спростувати існуючі педагогічні ідеї, підходи, концепції;
- знайти опертя для особистісного самовизначення та само актуалізації у педагогічному просторі, вироблення педагогічного кредо, формування педагогічної свідомості та культури.

Потому як ми окреслили розвиток уявлень про пізнавальний, евристичний і прогностичний потенціал історико-педагогічного знання, його місце у структурі сучасної педагогічної освіти та аргументували його роль та значення для майбутніх педагогів, формування їх педагогічної свідомості та культури, вважаємо за потрібне з'ясувати сутність поняття «історико-педагогічне знання».

У статті сучасного історика педагогіки Б. Корнетова «Історико-педагогічне знання в контексті педагогічної теорії й практики» (2011) наведено два визначення сутності історико-педагогічного знання: «В широкому розумінні — це суб'єктивний образ минулої педагогічної реальності, висловлений у поняттях й уявленнях; у вузькому ж сенсі історико-педагогічне знання є нічим іншим, як оволодінням інформації про педагогічне минуле» [6, с. 74—75]. Таким чином, історико-педагогічне знання є результатом пізнання педагогічного минулого, існуючої раніше педагогічної дійсності, її правильне відображення в свідомості людини, закарбоване як усвідомлене розуміння, що є вірним і з суб'єктивної, і з об'єктивної позиції та дозволяє будувати педагогічні судження, робити припущення та висновки, достатньої надійні, щоб їх розглядати як знання.

Отже, історико-педагогічне знання, на нашу думку, є результатом пізнавальних процесів внаслідок яких відбулася фіксація інформації про педагогічне минуле, яка з різною мірою достовірності відображає в свідомості майбутнього педагога об'єктивні властивості й закономірності педагогічної дійсності.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й практики історико-педагогічний компонент у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів, як правило, при-

сутній. Щоправда віднедавна спостерігається тенденція до вилучення навчального предмету «Історія педагогіки» як окремого освітнього компонента з навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти. Натомість історико-педагогічний матеріал вводиться до курсу загальної педагогіки й, зазвичай, використовується для легітимізації педагогічної позиції викладача або формального огляду того, як розвивалося уявлення про те чи інше педагогічне вище чи процес. При цьому звернення до історико-педагогічного контексту часто носить суто інформативний характер, що, на жаль, не сприяє розвитку педагогічного мислення й становленню педагогічного світогляду майбутніх педагогів. Таким чином виникає цілком закономірна проблема інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів, питання створення простору для педагогічного діалогу щодо логіки історичного розвитку теорії й практики освіти, рушійних сил й детермінантах історико-педагогічного процесу, його взаємозв'язку з економічною, політичною, культурною еволюцією суспільства, механізмів становлення й розвитку важливих педагогічних традицій.

На нашу думку, вирішенню цієї дилеми сприятиме використання квест-технологій навчання під час вивчення навчального курсу «Загальна педагогіка».

Перш ніж аргументувати свою позицію, спробуємо з'ясувати сутність базового поняття. Зауважимо, що в ході дослідження ми виявили значне розмаїття підходів до визначення поняття: квест-технологія, методика квесту, метод квесту, квест як засіб, квест як форма тощо. Тобто, єдиний науковий підхід до визначення цього терміну відсутній, що, на нашу думку, пов'язано, з одного боку, з існуванням різних позицій щодо тлумачення самих термінів «технологія» та «методика», а з іншого нечітким уявленням про природу квесту.

Відтак спочатку розглянемо поняття «квест». В перекладі з англійської «Quest» — пригодницька гра, пригода, пошук відповідей. Спочатку це поняття застосовували по відношенню до комп'ютерних ігор, розроблених компанією Sierra On-Line, які передбачали «розшифрування», розгадування певних місць на мапі, дій, які потрібно виконати для одержання підказки щодо наступного завдання і подальшого просування у гри. Пізніше квестами почали називати будь-які активні інтелектуально-спортивні ігри, змагання, пов'язані з послідовною розшифруванням та відгадуванням заздалегідь підготовлених завдань, під час яких гравці могли продемонструвати особисту кмітливість, уміння вибудовувати логічні ланцюжки, репрезентувати свої здібності та винахідливість, командний дух, співробітництво, вміння дослухатися до думки товаришів, правильно вивчати й розуміти надану інформацію. Зауважимо, що концепція використання

квестів в освіті від початку стосувалася ігор на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій і мережі Інтернет. Авторами цієї концепції стали у 1997 р. американці Берні Додж (професор університету Сан-Дієго (США)) та його студент Том Марч. З того часу почався квест давно вийшов за межі комп'ютера і використовується в освітньому процесі як спеціально організована специфічна дидактична гра.

На сучасному етапі тим чи іншим аспектам проблеми використання квестів в освітньому процесі присвятили свої розвідки такі дослідники як Додж Б., Марч Т.; Андреева М., Биков В., Биковський Я., Гапеева О., Гаврілов М., Горемичкін А., Гуржій А., Дивак В., Єрмолін А., Жалдак М., Іванова Л., Клокар Н., Кононець Н., Маслов В., Морзе Н., Протасова Н., Сокол І., Співаковський О., Спінрін О., Ступіна С., Шаматонова Г., Якушина Є. та інші.

Надалі з'ясуємо сутність понять «технологія» і «методика». У одній з попередніх статей ми вже робили критичний аналіз зазначених понять (І. Леонтьєва «Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів», 2019). Спробуємо коротко окреслити основні результати. Обидві категорії розуміють як шляхи, способи теоретичного чи практичного освоєння дійсності, досягнення освітніх цілей. На нашу думку, методика і технологія є різнорівневими поняттями. Методика — це «дорожня карта», вона описує побудову діяльності без врахування механізмів та закономірностей досягнення цілей з її допомогою, а технологія — це «докладний маршрут», який дозволяє прогнозувати швидкість «руху», дистанцію, зупинки тощо. Педагогічна технологія є багатовимірним поняттям (науковий, формально-описовий (дескриптивний) й процесуально-діяльнісний виміри), що описує певну систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі й запрограмовану у часі й просторі на досягнення запланованого результату (Селевко Г., 2005). Основними вимогами, що висувають до педагогічної технології є концептуальність, системність, керованість, відтворюваність системи дій, дієвість (результативність).

Ідеї щодо технологізації освіти висловлював ще Я. Коменський, а поняття «освітня технологія» у 20-х роках ХХ ст. активно використовувалося у працях з педології та рефлексології (Енциклопедія освіти, 2008). Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку [2, с. 661].

Більшість розроблених педагогічних технологій належать до категорії особистісно зорієнтованих

них освітніх технологій, що являють собою процес і результат створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства системи соціалізації, особистісного й професійного розвитку людини в освітній установі, яка [технологія] складається зі сконструйованих відповідно до мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних й практичних дій, операцій, прийомів, кроків, що гарантують учасникам освітнього процесу досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору [Там само].

Узагальнюючи вищесказане ми визначаємо квест особливу педагогічну технологію, що одночасно поєднує особистісно зорієнтовану та ігрову освітню технологію. За класифікацією освітніх технологій, наведених у Енциклопедії освіти (2008) квести, на нашу думку, належать до групи тактичних технологій, що реалізуються на рівні методики, метода й прийому та дозволяють вирішувати частково-дидактичні й виховні задачі. Окрім того, в освітній практиці квести можуть бути віднесені до локальних технологій, оскільки стосуються лише окремої частини освітнього процесу.

Відтак спробуємо окреслити сутність запропонованого нами історико-педагогічного квесту як, з одного боку, засобу урізноманітнення й осучаснення освітнього процесу, наповнення змісту педагогічної освіти більш цікавим, живим, реальним людським змістом, з іншого — як одного з інструментів інтеграції історико-педагогічного контексту у зміст педагогічної освіти, забезпечення професійної ідентифікації майбутніх педагогів.

Спершу спробуємо визначити сутність поняття «історико-педагогічний квест». Для цього звернемося до запропонованого у статті «Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків» (2017) підходу авторів Катерини Журби та Ірини Шкільної до класифікації квестів. Залежно від правил та особливостей дослідниці диференціюють навчальні квести таким чином:

1. За способом переміщення:

- пішохідний;
- автомобільний;
- екстремальний;
- комбінований.

2. За місцем проведення:

- в приміщенні;
- на відкритому повітрі.

3. За типом завдань:

- інтелектуальні;
- ігрові;
- пошукові;
- екстремальні.

4. За типом проходження:

- лінійний;
- нелінійний.

5. За територією:

- місто;
- область;
- країна;
- міжнародний.

6. За простором:

- Інтернет;
- реальне життя [3, с. 45].

Таким чином, у нашій статті ми розглядаємо історико-педагогічний квест як інструментальний засіб реалізації освітньої квест-технології, організованого з як спортивно-інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання творчих завдань, пов'язаних з реальними історичними фактами, подіями, педагогічними персоналіями під час пішохідної інтелектуально-спортивної лінійної гри на свіжому повітрі в межах міста. Метою впровадження історико-педагогічного квесту в зміст професійної підготовки майбутніх педагогів є поглиблення та розширення знання студентів про історико-педагогічні події й педагогічні персоналії минулого; стимулювання творчої, пошукової активності компетентності майбутніх педагогів з одного боку, а, з іншого — інтеграція історико-педагогічного знання у зміст професійної педагогічної підготовки. Активне застосування історико-педагогічного квесту в освітньому процесі ЗВО — не самоціль, а засіб формування педагогічної свідомості та культури майбутнього педагога, вироблення його педагогічного кредо.

Пропонуємо власний досвід проведення історико-педагогічного квесту в освітньому процесі Університету Грінченка.

Структура та етапи проведення історико-педагогічного квесту:

Назва квесту: міський історико-педагогічний квест «педагогічними стежками Бориса Грінченка».

Мета гри: «розшифрувати» певне місце на обумовленій території (вулиці міста, приміщення Університету, бібліотеки чи музейної зали), виконати на цьому місці певні дії або/та одержати підказку (інструкцію, код) до виконання наступного завдання.

Алгоритм підготовки квесту:

I. Організаційно-підготовчий етап (визначення освітніх потреб студентів; визначення теми, мети та типу квесту; формулювання сюжету і завдань; опис головних ролей учасників; складання плану роботи; визначення термінів реалізації квесту; розроблення і створення додаткових необхідних документів (пам'ятки, рекомендації, інструкції, шаблони тощо); розроблення критеріїв оцінювання діяльності студентів; підготовка списку інформаційних джерел.

На що варто звернути увагу на даному етапі:

1. Обміркувати особливості процесу (чітке визначення особливостей, цілей і завдань гри,

сутній. Щоправда віднедавна спостерігається тенденція до вилучення навчального предмету «Історія педагогіки» як окремого освітнього компонента з навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти. Натомість історико-педагогічний матеріал вводиться до курсу загальної педагогіки й, зазвичай, використовується для легітимізації педагогічної позиції викладача або формального огляду того, як розвивалося уявлення про те чи інше педагогічне вище чи процес. При цьому звернення до історико-педагогічного контексту часто носить суто інформативний характер, що, на жаль, не сприяє розвитку педагогічного мислення й становленню педагогічного світогляду майбутніх педагогів. Таким чином виникає цілком закономірна проблема інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів, питання створення простору для педагогічного діалогу щодо логіки історичного розвитку теорії й практики освіти, рушійних сил й детермінантах історико-педагогічного процесу, його взаємозв'язку з економічною, політичною, культурною еволюцією суспільства, механізмів становлення й розвитку важливих педагогічних традицій.

На нашу думку, вирішенню цієї дилеми сприятиме використання квест-технологій навчання під час вивчення навчального курсу «Загальна педагогіка».

Перш ніж аргументувати свою позицію, спробуємо з'ясувати сутність базового поняття. Зауважимо, що в ході дослідження ми виявили значне розмаїття підходів до визначення поняття: квест-технологія, методика квесту, метод квесту, квест як засіб, квест як форма тощо. Тобто, єдиний науковий підхід до визначення цього терміну відсутній, що, на нашу думку, пов'язано, з одного боку, з існуванням різних позицій щодо тлумачення самих термінів «технологія» та «методика», а з іншого нечітким уявленням про природу квесту.

Відтак спочатку розглянемо поняття «квест». В перекладі з англійської «Quest» — пригодницька гра, пригода, пошук відповідей. Спочатку це поняття застосовували по відношенню до комп'ютерних ігор, розроблених компанією SierraOn-Line, які передбачали «розшифрування», розгадування певних місць на мапі, дій, які потрібно виконати для одержання підказки щодо наступного завдання і подальшого просування у гри. Пізніше квестами почали називати будь-які активні інтелектуально-спортивні ігри, змагання, пов'язані з послідовною розшифруванням та відгадуванням заздалегідь підготовлених завдань, під час яких гравці могли продемонструвати особисту кмітливість, уміння вибудовувати логічні ланцюжки, репрезентувати свої здібності та винахідливість, командний дух, співробітництво, вміння дослухатися до думки товаришів, правильно вивчати й розуміти надану інформацію. Зауважимо, що концепція використання

квестів в освіті від початку стосувалася ігор на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій і мережі Інтернет. Авторами цієї концепції стали у 1997 р. американці Берні Додж (професор університету Сан-Дієго (США)) та його студент Том Марч. З того часу начальний квест давно вийшов за межі комп'ютера і використовується в освітньому процесі як спеціально організована специфічна дидактична гра.

На сучасному етапі тим чи іншим аспектам проблеми використання квестів в освітньому процесі присвятили свої розвідки такі дослідники як Додж Б., Марч Т.; Андреева М., Биков В., Биховський Я., Гапеева О., Гаврілов М., Горемичкін А., Гуржій А., Дивак В., Ермолін А., Жалдак М., Іванова Л., Клокар Н., Кононець Н., Маслов В., Морзе Н., Протасова Н., Сокол І., Співаковський О., Спінрін О., Ступіна С., Шаматонова Г., Якушина Є. та інші.

Надалі з'ясуємо сутність понять «технологія» і «методика». У одній з попередніх статей ми вже робили критичний аналіз зазначених понять (І. Леонтєва «Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів», 2019). Спробуємо коротко окреслити основні результати. Обидві категорії розуміють як шляхи, способи теоретичного чи практичного освоєння дійсності, досягнення освітніх цілей. На нашу думку, методика і технологія є різнорівневими поняттями. Методика — це «дорожня карта», вона описує побудову діяльності без врахування механізмів та закономірностей досягнення цілей з її допомогою, а технологія — це «докладний маршрут», який дозволяє прогнозувати швидкість «руху», дистанцію, зупинки тощо. Педагогічна технологія є багатовимірним поняттям (науковий, формально-описовий (дескриптивний) й процесуально-діяльнісний виміри), що описує певну систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі й запрограмовану у часі й просторі на досягнення запланованого результату (Селевко Г., 2005). Основними вимогами, що висувають до педагогічної технології є концептуальність, системність, керованість, відтворюваність системи дій, дієвість (результативність).

Ідеї щодо технологізації освіти висловлював ще Я. Коменський, а поняття «освітня технологія» у 20-х роках ХХ ст. активно використовувалось у працях з педології та рефлексології (Енциклопедія освіти, 2008). Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку [2, с. 661].

Більшість розроблених педагогічних технологій належать до категорії особистісно зорієтова-

них освітніх технологій, що являють собою процес і результат створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства системи соціалізації, особистісного й професійного розвитку людини в освітній установі, яка [технологія] складається зі сконструйованих відповідно до мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних й практичних дій, операцій, прийомів, кроків, що гарантують учасникам освітнього процесу досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору [Там само].

Узагальнюючи вищесказане ми визначаємо квест особливу педагогічну технологію, що одночасно поєднує особистісно зорієнтовану та ігрову освітню технологію. За класифікацією освітніх технологій, наведених у Енциклопедії освіти (2008) квести, на нашу думку, належать до групи тактичних технологій, що реалізуються на рівні методики, метода й прийому та дозволяють вирішувати частково-дидактичні й виховні задачі. Окрім того, в освітній практиці квести можуть бути віднесені до локальних технологій, оскільки стосуються лише окремої частини освітнього процесу.

Відтак спробуємо окреслити сутність пропонуваного нами історико-педагогічного квесту як, з одного боку, засобу урізноманітнення й оновлення освітнього процесу, наповнення змісту педагогічної освіти більш цікавим, живим, реальним людським змістом, з іншого — як одного з інструментів інтеграції історико-педагогічного контексту у зміст педагогічної освіти, забезпечення професійної ідентифікації майбутніх педагогів.

Спершу спробуємо визначити сутність поняття «історико-педагогічний квест». Для цього звернемося до запропонованого у статті «Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків» (2017) підходу авторів Катерини Журби та Ірини Шкільної до класифікації квестів. Залежно від правил та особливостей дослідниці диференціюють навчальні квести таким чином:

1. За способом переміщення:

- пішохідний;
- автомобільний;
- екстремальний;
- комбінований.

2. За місцем проведення:

- в приміщенні;
- на відкритому повітрі.

3. За типом завдань:

- інтелектуальні;
- ігрові;
- пошукові;
- екстремальні.

4. За типом проходження:

- лінійний;
- нелінійний.

5. За територією:

- місто;
- область;
- країна;
- міжнародний.

6. За простором:

- Інтернет;
- реальне життя [3, с. 45].

Таким чином, у нашій статті ми розглядати- мемо історико-педагогічний квест як інструментальний засіб реалізації освітньої квест-технології, організованого з як спортивно-інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання творчих завдань, пов'язаних з реальними історичними фактами, подіями, педагогічними персоналіями під час пішохідної інтелектуально-спортивної лінійної гри на свіжому повітрі в межах міста. Метою впровадження історико-педагогічного квесту в зміст професійної підготовки майбутніх педагогів є поглиблення та розширення знання студентів про історико-педагогічні події й педагогічні персоналії минулого; стимулювання творчої, пошукової активності компетентності майбутніх педагогів з одного боку, а, з іншого — інтеграція історико-педагогічного знання у зміст професійної педагогічної підготовки. Активне застосування історико-педагогічного квесту в освітньому процесі ЗВО — не самоціль, а засіб формування педагогічної свідомості та культури майбутнього педагога, вироблення його педагогічного кредо.

Пропонуємо власний досвід проведення історико-педагогічного квесту в освітньому процесі Університету Грінченка.

Структура та етапи проведення історико-педагогічного квесту:

Назва квесту: міський історико-педагогічний квест «педагогічними стежками Бориса Грінченка».

Мета гри: «розшифрувати» певне місце на обумовленій території (вулиці міста, приміщення Університету, бібліотеки чи музейної зали), виконати на цьому місці певні дії або/та одержати підказку (інструкцію, код) до виконання наступного завдання.

Алгоритм підготовки квесту:

I. Організаційно-підготовчий етап (визначення освітніх потреб студентів; визначення теми, мети та типу квесту; формулювання сюжету і завдань; опис головних ролей учасників; складання плану роботи; визначення термінів реалізації квесту; розроблення і створення додаткових необхідних документів (пам'ятки, рекомендації, інструкції, шаблони тощо); розроблення критеріїв оцінювання діяльності студентів; підготовка списку інформаційних джерел.

На що варто звернути увагу на даному етапі:

1. Обміркувати особливості процесу (чітко визначення особливостей, цілей і завдань гри,

погодження командного складу): спосіб пересування: пішохідний; типи завдань: інтелектуально-ігрові та пошукові; місце проведення: в приміщенні Університету та на відкритому повітрі; тип проходження: лінійний; територія: Університет, район, місто; кількість учасників: від 5 до 20; кінцевий результат: за часом, за балами, за виконаними завданнями.

2. Підготувати завдання різного рівня складності: шаради, ребуси, логічні задачі, з'ясування історико-педагогічних фактів, явищ, подій, з'ясування біографічних фактів з життя персоналії.

3. Обміркувати маршрут проходження квесту: інструктаж квесторів про правила гри; позначити на мапі міста (або будівлі) позиції найцікавіших місць із квест-завданнями (т. зв. «пойнт»); відстані між «пойнтами» слід вибирати з урахуванням віку учасників та способу їх пересування (не більше 1 км, але й менше 50 м); використання гаджетів та підказок; продумати «чек-пойнт» (інформування квесторами про проходження пойнту).

4. Продумати призовий фонд квесту та нагородження переможців: «скарб» — фінальне завдання; призи для всієї команди-переможця; призи повинні отримати всі команди без винятку; урочистість моменту.

II. Етап реалізації: ознайомлення гравців із сюжетом, основними запитаннями, організаційними моментами, інструкціями (пам'ятками) до завдань; об'єднання гравців у групи (за потребою) і розподіл завдань між ними; ознайомлення учасників із критеріями оцінювання та вимогами щодо оформлення творчих завдань; проведення консультацій зі студентами на етапі реалізації квесту; супровід проходження учнями квесту; перевірка та оцінювання проміжних етапів.

III. Заключний етап: оцінювання діяльності гравців за розробленими критеріями; представлення результату гри; формулювання висновків; нагородження переможців.

IV. Підбиття підсумків: аналіз досвіду, отриманого учасниками квесту (рефлексія).

Під час організації та проведення квесту необхідно враховувати такі ключові моменти: чіткий розрахунок часу проходження квесту; цікаві актуальні завдання; наявність капітану команди; наявність мапи місцевості з розписаними локаціями та чек-пойнтами; присутність декількох квесторів; чіткий і зрозумілий код шифру; чіткі та зрозумілі критерії оцінювання виконаних завдань та побудови рейтингу учасників (команд); логічний, чіткий сценарій.

Приклади квестових карток із завданнями:

Що досліджуємо: «Борис Грінченко в Києві: адреси, життя і діяльність»

Локація 1.

- Адреса: вул. Паньківська, 8
- Завдання: дізнатися й написати на сторінці гри у Facebook/написати у Viber, що пов'язує Б. Грінченка і це місце
- Підказки: початок літа 1902р., район інтелігенції, Антоніна Іванівна Мовчун

Локація 5.

- Адреса: музей Бориса Грінченка
- Завдання: дізнатися й написати на сторінці гри у Facebook/написати у Viber, якому аспекту життя чи педагогічної діяльності Б. Грінченка присвячено стенд
- Підказка:



Висновки. Використання історико-педагогічних квестів в процесі професійної підготовки сучасного педагога не лише реалізувати пізнавальний, евристичний і прогностичний потенціалу історико-педагогічного знання, але й сприяє уточненню

й збагаченню знань про сутність, можливості й межі освіти, різноманітні шляхи її реалізації, професійній ідентифікації майбутнього педагога, виробленню у нього системи педагогічних цінностей, формуванню педагогічного світогляду та культури.

ДЖЕРЕЛА

1. Дюргейм Э. Социология образования / Пер. с фр. М., 1996. 326 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад.пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Журба К., Шкільна І. Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків http://lib.iitta.gov.ua/710359/1/zurba_shkilna.pdf
4. Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
5. Корнетов Г.Б. (2013). Развитие представлений о познавательном потенциале истории педагогики на Западе. *Историко-педагогический журнал*, (1), 122—148.
6. Корнетов Г.Б. (2011). Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, (1), 68—83.
7. Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. / Под редакцией М.Л. Гаспарова. Москва: Наука, 1972. (Перевод Ф.А. Петровского, комментарии М.Л. Гаспарова) <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1423777002>
8. Маурер Г.Л. Введение в историю общинного, подвального, сельского и городского устройства и общественной власти / Г.Л. Маурер ; пер. с нем. М. : К.Т. Солдатенков, 1880. 194 с.
9. Смит Р. История гуманитарных наук / Р. Смит ; Пер. с англ. М.: ГУ ВШЭ, 2008. 392 с.
10. Сухомлинська О.В. (2003) Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*. № 1. С. 39—43.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ЦС, 2015. 32 с. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CSLtd., 2015. 32 p.
12. Февр Л. Бои за историю / Л. Февр; Пер. с фр. М.: Наука, 1991. 529 с.
13. Шмидт К. История педагогической, изложенная во всемирно-историческом развитии / Пер. С нем. Т. 1. М., 1880.
14. Europe — 2020: Europe's growth strategy http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf

REFERENCES

1. Diurheim, E. (1996). Sotsyolohiya obrazovaniya [Social Studies of Education] / Per. s fr. M., 326 s. (in Russian)
2. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / Akad.ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V.H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. (in Ukrainian)
3. Zhurba, K., Shkilna, I. Kvest yak zasib formuvannya natsionalno-kulturnoi identychnosti pidlitkiv. [Quest as a means of forming the national and cultural identity of adolescents] http://lib.iitta.gov.ua/710359/1/zurba_shkilna.pdf (in Ukrainian)
4. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity (2018) [The concept of development of pedagogical education] <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (in Ukrainian)
5. Kornetov, H.B. (2013). Razvytye predstavleniy o poznavatel'nom potentsyale ystorry pedahohyky na Zapade. [The development of ideas about the cognitive potential of the history of pedagogy in the West] *Ystoryko-pedahohycheskyi zhurnal*, (1), 122—148. (in Russian)
6. Kornetov, H.B. (2011). Ystoryko-pedahohycheskoe znanye v kontekste pedahohycheskoi teoryy y praktyky. [Historical and pedagogical knowledge in the context of pedagogical theory and practice]. *Otechestvennaia y zarubezhnaia pedahohyka*, (1), 68—83. (in Russian)
7. Mark Tullyi Tsytseron. (1972). Try traktata ob oratorskom yskusstve. [Three treatises on oratory] / Pod redaktsyei M.L. Hasparova. Moskva: Nauka, 1972. (Perevod F.A. Petrovskoho, kommentaryy M.L. Hasparova) <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1423777002> (in Russian)
8. Maurer, H.L. (1880). Vvedeniye v ystoriyu obshchynnoho, podvornoho, selskoho y horodskoho ustroystva y obshchestvennoi vlasty. [An introduction to the history of communal, courtyard, rural and urban structure and public authority] / H.L. Maurer ; per. s nem. M. : K.T. Soldatenkov, 194 s. (in Russian)
9. Smyt, R. Ystoriya humanyarnykh nauk. [History of Humanities] / R. Smyt ; Per. s anhl. M.: HU VShЭ, 2008. 392 s. (in Russian)
10. Sukhomlynska, O.V. (2003) Istoriia pedahohiky yak nauka i yak navchalnyi predmet: aktualni problemy. [History of pedagogy as science and as primary subject: actual problems.] *Shliakh osvity*. № 1. S. 39—43. (in Ukrainian)
11. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG). [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area] K.: TsS, 2015. 32 s. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p. (in Ukrainian)

12. Fevr, L. (1991). Boy za ystoryiu. [History battles] / L. Fevr ; Per. S fr. M.: Nauka, 1991. 529 s. (in Russian)
13. Shmydt, K. (1880). Ystoryia pedahohiky, yzlozhennaia vo vsemyrno-ystorycheskom razvytyi. [The history of pedagogy set forth in the world historical development] / Per. S nem. T. 1. M., 1880 (in Russian)
14. Europe — 2020: Europes growth strategy [http:// ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf) (in English)

Леонтьева И.В.

**ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
В СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

Статья посвящена проблеме интеграции историко-педагогического знания в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов; проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, педагогов-практиков относительно познавательного, эвристического и прогностического потенциала историко-педагогического знания, его роли и места в структуре современного педагогического образования; отражена сущность и особенности квест-технологии учебы; очерчены возможности ее внедрения в образовательный процесс подготовки добытчиков высшего образования; предложен пример историко-педагогического квесту и алгоритм работы с ним преподавателя и студентов во время изучения педагогических дисциплин.

Ключевые слова: историко-педагогическое знание, историко-педагогический компонент в содержании профессиональной подготовки, историко-педагогический квест, игровые технологии учебы, содержание профессиональной подготовки современного педагога, качество непрерывного педагогического образования.

Leontieva I.V.

*PhD in Pedagogical Science,
Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy,
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University*

**EXPERIENCE OF INTEGRATION OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE
IN MAINTENANCE OF PROFESSIONAL PREPARATION OF MODERN TEACHER**

On the modern stage of development of pedagogical theory and practice ahistorical and pedagogical component is in maintenance of professional preparation of future teachers, as a rule, present person. Indeed from recent pores there is a tendency to the exception of educational object "History of pedagogics" as a separate educational component from the curricula of preparation of bread-winners of higher education. But historical and pedagogical material is entered to the course of general pedagogics and, usually, used for legitimization of higher or process. Thus an address to the historical and pedagogical context often carries informing character especially, that, unfortunately, does not assist to development of the pedagogical thinking and becoming and pedagogical knowledge in maintenance of professional preparation of future teachers, question of creation of space for a question of creation of space is for a pedagogical dialogue in relation to logic of historical development of theory and practice of education, motive forces and determinants of historical and pedagogical process, his intercommunication with the economic, political, cultural evolution of society, mechanisms of becoming and development of important pedagogical traditions.

The article is sanctified to the problem of integration of историко-педагогічнозоhistorical and pedagogical knowledge in maintenance of professional preparation of future teachers; labours of home and foreign scientists, practical teachers-workers are analysed in relation to cognitive, heuristic and prognostic potential of historical and pedagogical knowledge, his role and place in the structure of modern pedagogical education; essence and features of quest technology of studies are reflected; possibilities of her introduction are outlined in the educational process of preparation of bread-winners of higher education; the example of historical and pedagogical quest and algorithm of work with him of teacher and students are offered during the study of pedagogical disciplines.

Key words: historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical component in maintenance of professional preparation, historical and pedagogical quest, playing technologies of studies, maintenance of professional preparation of modern teacher, quality of continuous pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2020

Прийнято до друку 29.04.2020