

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (61), 2016

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2016

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 26.09.2016)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzeska** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof. (Polska));
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія) (**О. О. Коростелев** – доктор педагогических наук, профессор (Россия));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

Журнал індексується в Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar та CEJSH

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем загальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії освіти та педагогічної думки, корекційної та інклюзивної освіти, педагогіки вищої школи, соціальної педагогіки.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК[373.31:811.111](510)

Юлія Лахмотова

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0001-9192-9541

ГЕНЕЗА ІДЕЙ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ КИТАЮ (221 РІК ДО Н.Е. – 1949 РІК)

Розглянуто історичний аспект розвитку вивчення іноземних мов у початковій школі Китаю. Висвітлено особливості вивчення іноземних мов (тибетська, монгольська, уйгурська, в'єтнамська, японська, англійська мови) у початковій школі Китаю. Для досягнення поставленої мети були використані такі методи дослідження: історичні: хронологічний, історико-типологічний, логіко-історичний, які допомогли висвітлити проблему дослідження в динаміці та хронологічній послідовності. Охарактеризовано перші школи з вивчення іноземних мов, засновані американськими та французькими місіонерами. Розкрито специфіку підготовки вчителів іноземної мови і перекладачів, а також навчально-методичне забезпечення навчання іноземним мовам (глосарії).

Ключові слова: іноземні мови, англійська мова, початкова школа, перші школи, глосарії, місіонери, перекладачі, Китай.

Постановка проблеми: У контексті реформування сучасної вітчизняної системи початкової освіти, прагнення інтеграції до світового та європейського освітньо-наукового простору акцентується увага на вивченні англійської мови як міжнародної мови спілкування. Оволодіння англійською мовою сприяє розширенню зв'язків між українськими й зарубіжними школами, розробляються програми з культурного та освітнього обміну учнями, активізується участь школярів у спільних міжнародних проектах. В Україні вивчення іноземних мов починається з початкової школи, а інколи і в дитячому садочку починають знайомити дітей із іноземними мовами. Частіше в Україні вивчають англійську мову як міжнародну мову спілкування. Вільне володіння декількома мовами показує нам, що людина відповідає вимогам сучасності. В Україні вивчення англійської мови введено в кожній школі з першого класу та внесено до Державного стандарту початкової загальної середньої освіти України [5]. Майже кожна друга людина у світі вивчає англійську мову.

Успішне запровадження вивчення англійської мови в школі вимагає звернення до зарубіжного досвіду. У площині дослідження звернемося до досвіду Китаю. Цікавим і корисним у цій ситуації є практика початкової школи Китаю – країни, стрімкі темпи розвитку якої вразили весь світ. Китай посідає перше місце в світі по вивченню англійської мови. Кожного року до Китаю приїждять сотні вчителів, які викладають англійську мову в садочках, школах та ВНЗ. Як і в будь-якій іншій країні світу, так і в Китаї дуже

престижно володіти декількома іноземними мовами, тому нам було дуже цікаво дізнатися, коли з'явилися перші згадування про вивчення іноземних мов не в світі, а в Китаї, у країні, де населення перевищує 1,5 млрд. людей.

Аналіз актуальних досліджень: Питанням про важливість вивчення іноземних мов займалися багато іноземних учених: Д. Андерсон, Б. Адамсон, Д. Джіл, К. Джеймс, Б. Скіннер, Т. Гільберт та інші.

Також це питання розглядали радянські науковці, які цікавилися культурою й розвитком освіти та науки комуністичної країни, яка була закрита довгі роки для іноземців і яка стала найуспішнішою країною сьогодення в торгівельній галузі: Н. Боровська, В. Клепиков, Г. Китайгородська, А. Джуринський.

У Китаї також є науковці, які розглядали історію вивчення іноземних мов, зокрема англійської, у Китаї: Ван Ліан, Сипін Ліу, Лі Ван, Сяо Лонг Фу, Чхен Лі, Тонбо Ждан, Лісіан Дзін, Сяохуа Ліан, Ху І та інші.

Мета статті – розглянути історичний аспект розвитку вивчення іноземних мов у початковій школі Китаю.

Методи дослідження: Для досягнення мети використано такі методи дослідження, а саме історичні: хронологічний, історико-типологічний, логіко-історичний, які допомогли висвітлити проблему дослідження в динаміці та хронологічній послідовності.

Виклад основного матеріалу. Як зазначав відомий китайський синолог Г. Голт, перші навчальні заклади в Китаї з'явилися на початку епохи Шан-ін (1766–1122 роки до н.е.). У Давньому Китаї за часів правління династії Цинь (221–206 р. до н.е.) та династії Хань (206 р. до н.е. – 220 р. н.е.) почалася торгівля із зовнішнім світом [7, 192–231]. Це були перші кроки торгівельних відносин, які зав'язувалися в ті часи між Китаєм та цілим світом. Це послужило першим кроком до вивчення іноземних мов, щоб розуміти зовнішній світ. Заможні люди почали вивчати іноземні мови. Однією з перших іноземних мов, яку почали вивчати на Сході, була англійська. Першими людьми, які розпочали вивчати англійську мову, були торговці. Володіння англійської мови було потрібно для того, щоб продавати свій товар в інші країни. Вже тоді китайці зрозуміли, що знання іноземних мов потрібно не лише для спілкування, а й для просування в торгівельному руслі.

Таким чином, вивчення іноземних мов у Китаї, а саме англійської, розвивалося. Так, у XIII столітті за часів правління династії Юань (1271–1368) вивчення іноземної мови могли собі дозволити лише аристократи та їх діти для того, щоб розпочати комерційні відносини з Південно-Східною Азією [6, 21]. Хоча вивчення іноземних мов у Китаї не мало сильного розповсюдження до правління останньої династії Цін (1644–1911), коли до Китаю почали прибувати Американські та Британські торговці для отримання вільного доступу до ринку. Історичні записи свідчать, що перша офіційна установа в Китаї з вивчення іноземних мов була заснована в 1276 році, яка мала назву

«Бюро перекладів», та у 1407 році відкрили філіал «Бюро перекладів» у Пекіні. Функцією цих закладів було підготовка глосаріїв для Азіатських мов, зокрема, для тих країн, які межують із Китаєм та платять данину Китаю [8].

У 1289 році в Китаї з'явилася перша школа іноземних мов, у якій навчалися діти із заможних родин. Першими вчителями з іноземних мов були перси. Метою цієї школи було підготувати перекладачів для держави. Дівчата не могли відвідувати цю школу. У школах навчалися лише хлопці. Кращі учні цієї школи в подальшому ставали викладачами. У ці часи вже існувала система складання іспитів.

У 1403 році з'явилась ідея створення навчального закладу з підготовки перекладачів.

У 1407 році була вперше заснована школа з вивчення восьми іноземних мов: тибетської, індійської, монгольської, нуженської (давня національна в Китаї), дайської, уйгурської, бірманської, хуейської (етнічна група). Випускники цієї школи ставали не лише перекладачами для китайського уряду, але вони самі ставали приватними вчителями іноземних мов. Приватні викладачі працювали лише в заможних родинах. Випускники цієї школи ставали не лише перекладачами для китайського уряду, але вони самі ставали приватними вчителями іноземних мов.

Таким чином, у 1407 році було відкрито школу Сингуань (школа мов варварів чотирьох країн світу). У цій школі вивчали монгольську, чжурчженську, тибетську, санскрит, фарсі та уйгурську мови [3] та бірманську мову. Ця школа була найкрупніша в Китаї з вивчення іноземних мов і мала назву мінська школа іноземних мов.

Приблизно з 1415 року в школі велося викладання в'єтнамської, японської, камбоджійської, корейської та яванської мов. Після закінчення вивчення мов діти складали іспити.

З 1426 року в Китаї почалося інтенсивне викладання іноземних мов: тибетської, монгольської, фарсі, уйгурської мови. Особливу увагу привертає те, що мова викладалася приватно [7, 15]. Кількість учнів у школах спочатку становила 64 учні, а в 1466 році кількість учнів зросла до 154 дітей [4]. У школах була нестача учнів, тому було прийнято рішення набрати сто дітей чиновників та простолюдинів, які проявляли інтерес до вивчення іноземних мов (вікові обмеження були відсутні). Викладатський склад школи складався з числа викладачів тих народів, мова яких там вивчалася. Незабаром школа не потребувала іноземних викладачів, кращі учні, які вже вивчили іноземні мови, ставали викладачами.

У 1490 році був прийнятий указ про складання іспитів на володіння іноземними мовами після кожного етапу навчання. Строк навчання в школі становив дев'ять років та поділявся на три етапи. Отже, діти складали іспити кожні три роки. З 1490 року по 1604 рік викладачами бірманської

мови ставали китайці. В якості навчальних посібників викладачі разом з учнями перекладали підручники з рідної мови.

З 1511 року в Сингуані було відкрито відділення з вивчення мови держави Бабай (так у Китаї називали мову держави Лана, яка розташована на півночі сучасного Тайланду) [3].

Мінська школа з вивчення іноземних мов у Китаї існувала багато років. Багато учнів приходили туди навчатися, але згодом інтерес до вивчення іноземних мов став пропадати і в 1537 році до школи було прийнято лише 120 учнів, у 1604 році – 94 учня, у 1607 році – 36 учнів, а в 1625 році – 44 учня. У 1628 році набір учнів до школи був дуже низький, до школи було зараховано лише 68 учнів, тому було прийнято рішення про закриття мінської школи іноземних мов [6, 21].

Із початку 1830 року в Китаї був великий вплив американських місіонерів, які підштовхнули народ для подальшого вивчення англійської мови. Місіонери відкривали свої школи, де вчили дітей англійській мові і це були перші школи в таких містах, як: Гонг Конг, Кантон (Гуанджоу), Сіамен, Шанхай та Нінпо. І це були єдині школи в Китаї на той час, де відбувалося вивчення іноземних мов. Ці школи мали шалений успіх та розповсюджувалися по всьому Китаю [4].

У 1861 році в Китаї було засновано Міністерство іноземних справ, але службовці, які там працювали, не володіли іноземними мовами. З огляду на це, наступного року було вирішено відкрити при Міністерстві школу іноземних мов – Пекінську школу перекладу. У школі навчалися обдаровані діти, яким ще не виповнилося 13 років. З кожним наступним роком у школу додавалося по 10 нових учнів. Головними предметами були китайська та англійська мови. З початку навчання тривало три роки, а потім було збільшено до восьми років. Протягом першого року навчання викладали такі предмети: читання, письмо, вчили прості слова та фрази, використовували звичайні підручники. На другому році навчання учні вчилися правильно складати речення й перекладали короткі речення. Протягом третього року навчання додавався новий предмет – країнознавство. На четвертому році навчання учні вчилися математиці, алгебрі, фізиці, а також вчилися перекладати офіційні документи. П'ятий рік – учні вчилися перекладати книжки і навчалися тригонометрії. На шостому році навчання учні продовжували займатися перекладом книжок. Протягом сьомого року навчання вивчали хімію, астрономію, закони різних країн, топографію, продовжували вдосконалювати свої навички в перекладі книжок. Восьмий рік навчання знаменувався вивченням астрономії, географії, писали есе, як зробити країну багатою, та продовжували перекладати книжки.

У ці роки в Китаї виникає багато навчальних закладів, створених іноземними місіонерами. Почали з'являтися перші навчальні заклади європейського типу, які підкреслювали необхідність знайомства молоді з

духовним життям Заходу. У таких школах почала використовуватися класно-урочна система навчання, вивчали іноземні мови, точні та природничі науки (які були притаманні заходу), машинобудування, медична та військова справа. Відомий дослідник у галузі Китаю В. Клепиков вважає 1862 рік початком створення сучасної системи освіти Китаю [2, 104–109].

У 1865 році ця школа стала коледжем, а з 1901 року коледж перетворився на Пекінський університет.

У дореволюційному Китаї майже 90 % населення було безграмотним. Розвиток освіти в містах і селах відбувався нерівномірно.

Майже 40 % навчальних закладів належали приватним особам, а також французьким та американським місіонерам. Усе це було пов'язано з тим, що Китай був полуколоніальною, полуфеодальною країною. З часом ці школи повністю звільнилися від феодальних традицій. Але спочатку місіонери створювали та відкривали свої школи, де вивчали як загальну програму, так і іноземні мови.

Незабаром місіонер Дж. Бурдон відкрив свою школу іноземних мов. У цій школі спочатку викладали лише англійську мову, а потім з 1863 року ввели ще французьку мову; з 1863 року – російську мову; з 1872 року почали вивчати німецьку мову та з 1896 року – японську мову. Згодом почали відкривати не лише школи з вивчення іноземних мов, але і школи за фахом, де вивчали іноземні мови. Вивчення іноземних мов було головною справою, тому всі книжки та предмети були виключно англійською мовою.

До 1877 року налічувалося близько 20 таких шкіл, де навчався 231 учень. У перші роки XX століття число протестантських місіонерських шкіл у Китаї зростало [7, 192–231].

У середині XIX століття за часів правління династії Цзін вже вивчали англійську мову в початковій та середній школі. У 1902 році англійська мова почала з'являтися в навчальній програмі початкової та середньої школи. У ті часи в школах Китаю панувала японська система освіти. Як і в Японії, початкова освіта повинна була охоплювати дітей усіх прошарків населення незалежно від полу дитини. Освіта була платною, тому не всі версти населення були спроможні сплачувати гроші. У початковій школі вивчали такі предмети: етика, китайські класичні книги, письмо, арифметика, малювання, природознавство, географія, історія та гімнастика. У середній початковій школі вивчали також іноземні мови. Англійську мову вивчали за традиційними методами навчання – акцент робився на читання та переклад. Також вивчалася граматики та лексика, слідували за правильною вимовою. Усі учні повторювали за вчителем та намагалися відтворити його інтонацію. За такими методами навчання іноземну мову в Китаї вивчали протягом двадцяти років.

У 1905 році було засновано Міністерство освіти, яке активно впроваджували систему «Гуймао» – «відданість імператору та повагу

Конфуція». За цією системою, початкова освіта повинна бути безкоштовною, видавалися нові підручники, програми та навчальні плани [1, 152]. Але не зважаючи на це, більша половина населення залишалася неписьменною.

До 1911 року в Китаї налічувалося більш ніж 3000 місіонерських шкіл, у яких навчалося 139000 учнів. У Китаї на початку 20-х років XX ст. існували різноманітні педагогічні течії, оскільки педагогічна думка розвивалася досить суперечливо. Були дуже популярні ідеї Жан-Жака Руссо, Льва Миколайовича Товстого, мали попит англійська та німецька педагогіка, а найуспішнішою була педагогіка американського прагматизму, яка отримала розповсюдження в Китаї після I Світової Війни. До Китаю неодноразово приїздили різні діячі з лекціями. У країні виникло декілька течій: демократична освіта (Янь Яньчу), «Живе виховання» (Чень Хаоцін), «Виховання життям» (Тао Сінчжи). Назва теорії «Живе виховання» вирізняє її від феодально-схоластичного навчання. Ця нова течія повинна розвивати ініціативу учнів, щоб виховати по принципу Ченя, «сучасних китайців, які володіють діловими якостями та вміють розмовляти англійською мовою». У школах почали вводити вивчення англійської мови знову, але вивчення англійської мови тривало не дуже довго.

У 1912 році в Китаї була проведена реформа з навчання. Після цієї реформи була запроваджена нова шкільна система «Женьзи», яка передбачала введення семирічної початкової школи (4+3) та чотирьохрічної середньої школи. Початкова школа приймала дітей у шестирічному віці. Навчання в молодшій чотирьохрічній початковій школі було обов'язковим. У молодших класах викладали лише сім предметів. Ініціатором цієї реформи був Цай Юаньпей [8, 32].

Сама структура навчальних закладів потребувала перегляду, оскільки вона зберігалася ще з 1922 року і мала таку структуру: 12 річний цикл навчання: двоступенева початкова школа (4 роки – перший ступінь та 2 роки – другий ступінь) та двохступенева середня школа (3 роки – перший ступінь та 3 роки другий ступінь).

Із початку 1920 року в Китаї розпочалося вивчення англійської мови. У 1922 році була розроблена і прийнята нова шкільна система навчання. Ця система навчання отримала назву «Женьсюй». Дана система навчання пропонувала шестирічну початкову школу та шестирічну середню школу. Батьки зобов'язані були забезпечити дитину освітою. Ті батьки, які не приводили дітей до школи, сплачували штраф. У цьому самому році були розроблені навчальні програми з вивчення англійської мови та в початковій школі стали впроваджувати предмет «англійська мова». Дуже швидко в школі діти почали вивчати англійську мову, іноземну мову. Для того, щоб краще оволодіти новим предметом, поза школою стали відкривати курси з вивчення англійської мови. Разом із цим, у Китаї з'явилися нові проблеми: нестача вчителів, не вистачало навчального

матеріалу, не знали ефективних методик викладання тощо. Цього самого року в Китаї почали відходити від японської системи освіти в бік Західної моделі навчання. Нова реформа навчання походила на американську модель: структура школи та програма навчання. У Китайській школі з'явилися дальтон-план, винетка-план, метод проєктів, система моніторів, Гербертовський метод навчання. Почали змінюватися й методи навчання. Тепер у навчанні акцент робили на аудіювання та комунікативні навички, почали використовувати нові методичні ресурси, які пропонували мас медіа. У християнських місіонерських школах годин англійської мови було більше, аніж у звичайних школах. Китайський теоретик з навчання Фу Баочень був проти наслідування американського педагогічного досвіду.

До 1925 року число християнських американських шкіл збільшилося, нараховувалося вже 7000 початкових шкіл, у яких навчалося 250000 молодших школярів та 26000 школярів навчалося в середній школі [7, 192].

Протягом тридцяти років, передувавших проголошенню КНР, у розвитку навчання країни намітилося дві лінії: перша лінія – розвиток шкіл пішов буржуазним шляхом; друга лінія – нові ідеї марксистської педагогіки, які і призвели до деякої демократизації системи освіти.

Із 1927 по 1949 рік, паралельно зі старою школою, розвивалась нова школа, принципи роботи якої були зумовлені специфікою військового часу. До цього часу в школах Китаю вивчали англійську мову, але згодом, з масштабною перебудовою в політичній, соціальній, економічній та освітній галузях вивчення англійської мови як іноземної почало відходити на другий план. Англійську мову вивчали лише в середній школі в якості факультативу. Вивчення англійської мови з початкової школи було вилучено. Поступово почало зникати вивчення англійської мови і з середніх класів.

Перешкодою на цьому шляху було розходження на рівні культурного розвитку між малими народностями Китаю. У ті часи на території Китаю мешкало більш ніж п'ятдесят різних народностей. З цього числа народностей, які мешкали на території Китаю, лише третина мала власну писемність. У школах народностей, які не мали своєї писемності, заняття проводилися китайською мовою або за власним бажанням тоєю мовою, яка була їм близька, але мала свій алфавіт. З огляду на те, що на території Китаю мешкали різні народи і в них була також своя мова спілкування, з 5-го класу початкової школи вводилося обов'язкове вивчення китайської мови. Уряд вважав, що країна повинна мати єдину та спільну мову спілкування, якою повинні володіти всі версти населення. Народний уряд повинен послідовно проводити зміни старої системи просвітництва, програм та змінювати методи викладання.

Інше становище склалось у старих визволених районах. До 1949 року в цих районах комуністами була пророблена велика робота із залучення людей до навчання. Завдяки цьому були створені нерегулярні школи у визволених районах Китаю, які становили майже 15 % всіх шкіл Китаю.

Висновки. На основі вивчення сучасної науково-педагогічної літератури, документів досліджуваного періоду, періодичних видань проаналізовано витоки ідей навчання іноземним мовам молодших школярів у китайській педагогічній думці; визначено етапи становлення та розвитку проблеми навчання іноземним мовам молодших школярів у КНР. Установлено, що вивчення іноземних мов молодшими школярами має давнє коріння. Зародженню питань вивчення іноземних мов у середній та початковій школі сприяли американські діячі, які приїздили з лекціями до Китаю, французькі й американські місіонери.

Вивчення наукових праць дало можливість детально проаналізувати соціально-культурні, економічні передумови розвитку іншомовної освіти в початковій школі Китаю та зробити висновок, що еволюція розглядуваної проблеми тісно пов'язана з динамікою взаємин між Китаєм і Заходом.

Простежено історію розвитку й вивчення іноземних мов у Китаї з 221 р. до н.е. по 1949 рік. Було уточнено, що перший раз вивчати англійську мову в Китаї почали вже в 221 році до н.е. Першою іноземною мовою в Китаї, яку почали вивчати, була англійська мова. Це було пов'язано з торгівельними відносинами між Китаєм та Заходом. Також ми систематизували вивчення іноземних мов у Китаї в хронологічному порядку та дійшли висновку, що вивчення різних мов було пов'язано з економічним розвитком країни. Спочатку китайці вчили англійську мову, потім вони вивчали в'єтнамську, корейську, японську мови спілкування, коли Китай налагодив свої відносини з Радянським Союзом, у школах почали вивчати російську мову, та згодом, із розвитком технології та економіки, Китай почав стрімко вивчати англійську мову. Англійська мова в Китаї викладається в кожній школі з першого класу. Вона включена до основної навчальної програми як початкової, так середньої та старшої школи. Свої вміння та навички з володіння англійської мови китайці підтверджують складанням іспитів, як це було і раніше.

Отже, як ми з'ясували, вивчення іноземних мов у Китаї має велику історію розвитку. Людство прагнуло знати декілька мов та йшло до своєї цілі: у дитячих садочках, школах та вишах країни вивчається міжнародна мова спілкування – англійська мова, якою володіє майже кожен другий мешканець планети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольдов А. Культура народов Китая / А. Арнольдов. – М., 1959. – 150 с.
2. Клепиков В. Китайские педагоги нового времени / В. Клепиков // Современная педагогика. – 1962. – № 4. – С. 104–109.
3. Ли Гоцзюнь Чунго цзяо-юй чжиду тунши (Общая история системы образования в Китае) / Ли Гоцзюнь, Ван Фаньчжао. – Цзинань : Шаньдун цзяоюй чубаньшэ, 2000.
4. Ма Цзуи (История переводческого дела в Китае) / Ма Цзуи. – Ухань : Хубэй дзяоюй чубаньшэ, 1999.
5. Постанова КМУ № 462 від 20.04.11 року «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти».

6. Adamson B. China's English : A History of English in Chinese Education / B. Adamson. – Hong Kong : Hong Kong University Press, 2004. P. 21.
7. Bolton K. Chinese Englishes : A Sociolinguistic History / K. Bolton. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – P. 124, 192–231.
8. Ross H. A. China Learns English : Language Teaching and Social Change in the People's Republic / H. A. Ross. – London : Yale University Press, 1993. – P. 32.

REFERENCES

1. Arnoldov, A. (1959). *Kultura narodov Kitaia [Culture of China people]*. Moskva.
2. Klepikov, V. (1962). Kitaiskie pedahohi novoho vremeni [Chinese teachers of a new time]. *Sovremennaia pedahohika*, 4, 104–109.
3. Li Gocyuan, Wang Fang Zhao (2000) *Obshchaia istoriia sistemy obrazovaniia v Kitaye [General history of educational system in China]*. Zinhan Shanhdunh yiaoiue, Chubanshe.
4. Ma Zui (1999). *Istoriia perevodcheskoho dela v Kitaie [History of translation in China]*. Wuhan: Hubei yiaozui Chubanshe.
5. Postanova KМУ № 462 vid 20.04.11 «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity» [The CMU resolution No. 462 dated 20.04.11 "On approval of state standard of primary general education"].
6. Adamson, B. (2004). China's English: A History of English in Chinese Education. Hong Kong: Hong Kong University Press.
7. Bolton, K. (2003). Chinese Englishes: A Sociolinguistic History. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Ross, H. A. (1993). China Learns English: Language Teaching and Social Change in the People's Republic. London: Yale University Press.

РЕЗЮМЕ

Лахмотова Ю. Генезис идей изучения иностранных языков в начальной школе Китая (221 год до н.э. – 1949 год).

Рассмотрен исторический аспект развития изучения иностранных языков в начальной школе Китая. Рассмотрены особенности изучения иностранных языков (тибетский, монгольский, уйгурский, вьетнамский, японский, корейский, бирманский, английский язык) в начальной школе Китая. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы исследования: исторический: хронологический, историко-типологический, логико-исторический, которые помогли осветить проблему исследования в динамике и хронологической последовательности. Охарактеризованы первые школы по изучению иностранных языков, основанные американскими и французскими миссионерами. Обозначена специфика подготовки учителей иностранных языков и переводчиков, а также учебно-методическое обеспечение обучения иностранным языкам (гlossарии).

Ключевые слова: иностранные языки, английский язык, начальная школа, первые школы, glossарии, миссионеры, переводчики, Китай.

SUMMARY

Lakhmotova Y. The genesis of the ideas of learning foreign languages in the primary school of China (221 BC – 1949 year).

In this article we describe the peculiarities of learning foreign languages (Tibetan, Mongolian, Uyghur, Vietnamese, Japanese, Korean, Burmese, English languages) in primary schools of China. These languages were the first foreign languages learning in China. The first foreign language that appeared in China was English. Only children from the rich families could learn this language. At first, there were no schools in China, that's why children learnt foreign languages at home. In 1289 the first school of learning foreign languages was opened in China.

The first teachers of foreign languages were Persian; moreover, only foreigners were the teachers in this school. The best students became the teachers of foreign languages later. Only boys had an opportunity to learn not only foreign languages, but enter the school. Chinese liked to learn different foreign languages. Most popular languages were Japanese, Vietnamese, Russian and English. At the end of the year students passed the exams.

Nowadays, Chinese schools offer to learn foreign language from the first grade. Some kindergartens give lessons of learning foreign languages. English is the compulsory subject and is included into curriculum. At the end of each grade children pass the exam. The system of passing exams is the best system of verification of students' knowledge in China.

As we know, learning foreign languages in China has a long history. People want to know several foreign languages and they went to their aim. We found out that the first schools of learning foreign languages were founded by American and French missionaries. By the word, missionaries' school revealed the specifics of training the foreign language teachers and translators; educational and methodological support of teaching foreign language (Glossary).

English is the international language and every person in the world wants to know it. Chinese are not an exception. They began to learn English because their economy develops very quickly and they want to understand and communicate with foreigners.

Key words: *foreign languages, English, primary school, first schools, glossary, missionaries, translators, China*

УДК 372.8:[792.8+793]:373.5(73)

Аліна Сбруєва

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

Микола Сбруєв

ORCID ID 0000-0003-3965-7686

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМИ, СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті в історичному контексті розглянуто проблеми й суперечності, з якими стикається танцювальна освіта в сучасній школі Сполучених Штатів Америки; подано огляд підходів до викладання танців в американських школах; виокремлено ключові історичні постаті в історії танцювальної освіти США та показано їх вплив на формування традицій танцювальної освіти; висвітлено проблеми професійного статусу вчителів танців; показано позитивний вплив танцювальної освіти на розвиток дитини; схарактеризовано зміст національних стандартів із танцювальної освіти K-12 ARTS та доведено їх інноваційний вплив на розвиток освітньої практики в досліджуваній сфері в сучасних умовах.

Ключові слова: *танцювальна освіта, школа Сполучених Штатів Америки, проблеми, суперечності, підходи, перспективи, викладання танців, національні стандарти K-12 ARTS.*

Постановка проблеми. Людство танцює з початку свого існування. Перші згадки про танець знаходимо вже в космогонічній міфології, у якій завдяки танцю з хаосу народжується наш світ. На підставі археологічних даних про первісних людей можна зробити висновок, що танець існував уже в палеоліті (знахідки 25–35-тисячолітньої давності). Розкопки на Балканах і

Середньому Сході підтверджують, що танець є значущим елементом у культурі різних регіонів світу (від західного Пакистану до басейну Дунаю) досить тривалий час [1, 3]. В античні часи танець вивчається Піфагором, Сократом, Платоном, Аристотелем, Лукіаном, які аналізують його з позицій філософії, естетики, педагогіки й медицини. Гомер, Софокл та Есхіл у своїх творах визнають, що танець має велике значення для розвитку тіла і душі. В епоху Відродження танцювальна культура досягає свого розквіту і в наш час стає вже невід'ємною частиною існування людської спільноти [3].

Танець, як об'єкт дослідження – один із видів поведінки й діяльності, невід'ємний від біосоціального процесу розвитку людства. Різноманіття танцювальних проявів кожного етносу гідне поваги й аналізу в контексті загальної картини світової культури. У природі танцю відображена сутність людини незалежно від теорій її походження [2, 36].

Осмислення соціального феномену танцю й танцювальної освіти набуває особливої актуальності в наш час, коли актуалізується активний інтерес до танцю як до засобу поліфункціонального впливу на людину, особливо на дітей першого десятиліття життя. Розвиток і виховання дітей у танцювальній діяльності сьогодні стає однією з соціальних проблем, яка потребує узагальненого наукового аналізу та вивчення міжнародного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті вивчення проблеми дослідження здійснювався аналіз джерел, що стосувалися таких її аспектів:

- розвиток танцю як культурного феномену в історії людства: В. Алексєєва, Н. Миропольська, В. Пасютинська, Д. Садыкова, А. Фомин, С. Худеков, Дж. Едшид-Ленсдейл (J. Adshead-Lansdale), Дж. Лейсон (J. Layson) та ін.;
- історія танцювальної освіти у США: Дж. Едшид-Ленсдейл (J. Adshead-Lansdale), Дж. Лейсон (J. Layson), Т. К. Хегуд (T. K. Hagoood), Р. Краус (R. Kraus), С. К. Гілсендегер (S. C. Hilsendager), Б. Діксон (B. Dixon) та ін.;
- сучасні концептуальні підходи до танцювальної освіти у школі США Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright); Т. П. Коун (T. P. Cone) та С. Л. Коун (S. L. Cone), Дж. Л. Ханна (J. L. Hanna) та ін.;
- проблеми статусу викладача в танцювальній освіті США: Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright), Е. Данкін (A. Dunkin), Дж. Е. Керр-Беррі (J. A. Kerr-Berry) та ін.;
- теорії та концепції, у яких обґрунтовано необхідність танцювальної освіти для повноцінного різнобічного розвитку дитини: у галузі когнітивної психології, мотивації навчальної діяльності школярів, розвитку творчих здібностей дитини, розвитку навичок здорового способу життя дитини Г. Гарднер (H. Gardner), У. Кук (W. Cook), Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright) та ін.;
- стандарти танцювальної освіти в школі США Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright), М. Г. Недел (M. H. Nadel), Д. Риснер (D. Risner) та ін.;

• методики танцювальної освіти в школі США: Г. Кессинг (G. Kassing), Д. М. Джей (D. M. Jay), Б. П. МкКатчен (B. P. McCutchen), М. Г. Недел (M. H. Nadel) та ін.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє дійти висновку, що в Сполучених Штатах Америки існує достатньо широке коло джерел із актуальних проблем теорії й методики танцювальної освіти в школі, яке повинно стати об'єктом вивчення та систематизації в окремому дослідженні. Привертає увагу різноманіття й навіть суперечливість позицій авторів із питань статусу танцювальної освіти та методики викладання танцю в школі, що стане предметом розгляду в нашій розвідці.

Метою статті є характеристика проблем танцювальної освіти в сучасній американській школі.

Мету статті конкретизовано в таких **завданнях**:

- з'ясувати витоки сприйняття танцю як культурного феномену в історії духовної культури людства на різних етапах його розвитку;
- виокремити й схарактеризувати різні концептуальні підходи до танцювальної освіти в сучасній американській школі;
- окреслити історичні витоки та виокремити репрезентативні історичні постаті танцювальної освіти в США;
- систематизувати наукові підходи до визначення ролі танцювальної освіти в розвитку особистості;
- виявити позапедагогічні чинники, що здійснюють вплив на легітимізацію танцювальної освіти в курикулумі K-12;
- схарактеризувати завдання та зміст стандартів танцювальної освіти K-12 ARTS, прийнятих в американській школі, їх вплив на інноваційний розвиток танцювальної освіти у США.

Методи дослідження: аналіз, систематизація й узагальнення нормативних документів, що легітимізують танцювальну освіту в школі США; хронологічний аналіз, що сприяв окресленню історичних витоків розвитку танцювальної освіти в США; персонологічний аналіз, за допомогою якого виокремлено репрезентативні постаті в історії американської танцювальної освіти; системний аналіз, що сприяв узагальненню та систематизації наукових підходів до визначення ролі танцювальної освіти в розвитку особистості; структурно-логічний аналіз, що дозволив схарактеризувати завдання та зміст стандартів танцювальної освіти K-12 ARTS, прийнятих в американській школі, їх вплив на інноваційний розвиток танцювальної освіти у США.

Виклад основного матеріалу. Важливість викладання танців в американській школі визнається як американськими фахівцями з естетики, які добре обізнані з впливом прекрасного в усіх його проявах на розвиток дитини, так і педагогами-практиками. Американська наукова література з танцювальної освіти представлена багатьма теоріями щодо її місця й мети.

Аналіз відповідних літературних джерел показав, що протягом усього ХХ століття і до цього дня, танцювальна освіта так і не стала «єдиним полем». Так, одні дослідники припускають, або виходять із того, що танцювальну освіту потрібно розглядати як фізичну активність, інші – як мистецтво, як досвід самопізнання й самовираження, як форму або інструмент навчання для інших дисциплін. Прихильники всіх названих точок зору не знаходять консенсусу щодо «справжньої» ідентичності танцю в освіті. Така унікальна плутанина стала причиною існування багатьох підходів до сучасної танцювальної освіти, з якими стикаються учні в закладах освіти. Прихильники кожного з цих підходів пропонують свої специфічні цінності, відмінні від пріоритетів інших колег. Такі суперечливі погляди сприяли фрагментації ідентичності єдиного поля танцювальної освіти, що перешкоджає доступу юнацтва до неї.

Найстаріший і найбільш гострий конфлікт лежить між захисниками танцю як предмету мистецької освіти й тими, хто відносить танець до фізичного виховання. Аналіз існуючої літератури вказує на те, що викладачі фізичної культури прагнуть включити танець у свої навчальні програми для підсилення їх виразних і творчих властивостей, у той час як педагоги з мистецтва вважають, що викладання танців у контексті принципів фізичного виховання не відповідає меті цілісності художньої форми. Т. П. Коун та С. Л. Коун (Т. Р. Cone, S. L. Cone) висувають на перший план проблеми ідентичності танцювальної освіти [8]. Питання ідентичності в танцювальній освіті розвивається з актуального серед педагогів дискурсу щодо того, хто повинен викладати танець; як слід навчати; кого слід навчати танцю і які параметри й межі навчального плану можуть найкращим чином забезпечити якість викладання. Суперечність головним чином виникає через те, що танцювальна освіта і фізичне виховання змушені конкурувати за одні й ті самі, до того ж, доволі обмежені ресурси, як-от: тренувальні зали, кадрове забезпечення, життєздатні бюджети і громадська підтримка. Крім того, танець як форма мистецтва доволі рідко присутній у навчальній програмі з мистецтв і є діяльністю, що часто виключається з програми фізичного виховання. Таким чином, танець залишається «аутсайдером» у будь-якій навчальній програмі.

Більшість танцювальних педагогів США виходять із того, що танець найкраще викладати як вид мистецтва, заснований на формуванні танцювальної техніки, засвоєнні хореографії й розвитку виконавської майстерності; і що він повинен викладатися кваліфікованими викладачами танців. Навпаки, викладачі фізичної культури бачать танець як засіб руху, що надає творчий, соціальний і культурний досвід усім учням і входить до навчальної програми в якості однієї з багатьох складових [8, 6]. Кожна зі сторін принципово стоїть на своєму без будь-якої схильності до співпраці з метою досягнення спільних цілей.

Ще однією додатковою перешкодою в просуванні танцювальної освіти в сучасній американській школі є конфлікт, який існує між танцювальними педагогами й танцювальними виконавцями. Дж. Е. Керр-Беррі (J. A. Kerr-Berry) доходить висновку, що викладачі танцювальної освіти отримують статус «другого сорту» по відношенню до виконавців танцю [14, 5]. У той час як багато професійних танцюристів приміряють на себе ролі педагогів, якість їх виконавської діяльності часто має перевагу над викладацькою. Викладання надає їм додаткові фінансові ресурси, що дозволяють їм працювати виконавцями (які професійно менш фінансово стабільні). Якщо навіть танцівники-виконавці не бачать у танцювальних педагогах рівних собі професіоналів, як можна очікувати, що танець і танцювальна освіта будуть серйозно сприйняті іншими?

Американські дослідники танцювальної освіти наполягають, що події в історії танцю, які привели його в американську освіту на початку ХХ століття, і досі впливають на стан та місце танцю в освіті. Зазначимо, що різноманітність і фрагментарність сучасних програм і методів навчання танцю є результатом різноманітності філософій, що були притаманні «піонерам» американського танцю, творчість яких і спонукала його появу в освіті. Серед «піонерів» американського танцю дослідники виокремлюють таких яскравих і талановитих виконавців, як Лої Фуллер, Рут Сен-Дені, Тед Шоун, Айседора Дункан, Чарльз Вейдман, Доріс Хамфрі, Марта Грехем.

Зокрема, Т. К. Хегуд (Т. К. Hagoood) зазначає, що Айседора Дункан була першою, хто перетворив танцювальну справу на мистецтво і ввів її в освітнє середовище, хто довів спорідненість танцю з близькими йому мистецтвами музики, театру, живопису і скульптури [12, 62]. Дж. Л. Ханна (J. L. Hanna). стверджує: «На рубежі століть танцівниця Айседора Дункан, серед іншого, змінила саме поняття танцю в західному світі. Як виконавець і педагог вона відіграла важливу роль у сприйнятті танцю як самовиразу. Креативний рух став називатися сучасним танцем на університетському рівні і творчим креативним танцем у загальноосвітній школі (K-12). Сучасний танець порвав із балетом і став проявлятися в дуже індивідуалістичних та різноманітних формах художнього самовиразу... На противагу балету Дункан танцювала босоніж і з голими ногами в прозорому, короткому грецькому хітоні. Вона керувалася своїм розумінням свободи, виразності, ритмічного природного руху й використання ваги та сили тяжіння як на концертах, так і в навчанні своїх студентів. Вона надихнула інших танцюристів, частина з яких розробили свої власні засоби і стилі танцю. Багато викладачів танців повинні були спиратися тепер на ці нові танцювальні техніки, модифікуючи їх для задоволення мінливих освітніх проблем» [11, 51].

Як викладач танцю, Дункан закликала своїх учнів знаходити свій власний стиль руху, а не імітувати її. На думку дослідників (R. Kraus, S. C. Hilsendager, B Dixon), це додатково підтверджує інтерес Дункан до

розвитку природного руху, її дистанціювання від балетних технік і балетної танцювальної лексики. Філософські й навчальні практики Дункан є одним із перших прикладів наполягання педагога танцю на тому, що студенти повинні приймати самостійні рішення щодо джерел своєї професійної освіти [15].

Близько десяти років після дебютного виступу А. Дункан інший піонер танцю Рут Сен-Дені (1879–1968) вийшла на танцювальну сцену, натхненна Франсуа Дельсартом. Т. К. Хегуд (Т. К. Hagoood) стверджує: «вони (Дункан і Сен-Дені) не могли би бути більш різними за стилем, за темпераментом і життєвим досвідом. Дункан була великим першопроходцем у баченні танцю як мистецтва. Сен-Дені об'єднала художню масову культуру й підготувала ґрунт для молодих американців, які в подальшому створювали американський танцювальний модерн» [12, 63].

У 1914 році Рут Сен-Дені познайомилась і одружилась із Тедом Шоуном (Ted Shawn) – молодим танцівником з Денвера. Незабаром вони удвох створили танцювальну компанію під назвою Denishawn Dancers і відкрили Denishawn School у Лос-Анджелесі. Ця професійна танцювальна школа пізніше переросла в декілька шкіл по всій країні. Т. К. Хегуд (Т. К. Hagoood) зазначає: «Створення Denishawn було новим підходом у діловій, організаційній і соціально-художній практиці. Denishawn уперше поєднує навчання танцю з новим контекстом відповідного предмета й тим самим подає його у принципово новому світлі. Учні Denishawn вивчають танцювальні техніки й виконавську майстерність у контексті культури, історії, релігії, костюмів, акомпанементу, соціальної історії й мистецтва. Таким чином, Denishawn може розглядатися як рання комерціалізована версія навчальної установи академічного танцю, а також як важливий концептуальний «стрибок» танцю в освіту. До Denishawn, танець в Америці ніколи професійно не викладався в контексті історії мистецтва, релігії або літератури» [12, 67]. Хоча Denishawn School існувала всього п'ять років, Рут Сен-Дені і Тед Шон створили підхід, принципи якого й сьогодні продовжують формувати танцювальну освіту.

Чарльз Вейдман, Доріс Хамфрі, Марта Грехем – найвідоміші випускники Denishawn School. Вони стали іконами американського модерну. Згідно з М. Г. Недел (М. Н. Nadel), М. Грем, Д. Хамфрі і Ч. Вейдман набули в Denishawn не тільки суто художніх і хореографічних навичок, вони також «отримали цінні уроки та вміння роботи в умовах ринку, вивчили правила й основи діяльності комерційного театру» [17, 116–117]. Цю сторону «бізнес-поля» часто забувають в існуючих програмах танцювальної освіти: танцівники набувають художньої майстерності, але залишаються безпорадними, коли справа стосується маркетингу та збору коштів для їх роботи.

Слід сказати про ще одну важливу проблему, яка стоїть перед шкільною мистецькою освітою у США. Її досі поширеною є думка, що мистецька освіта, зокрема танцювальна освітня діяльність, може існувати в

школі тільки в якості позакласної, замість того, щоб бути суттєвим компонентом навчальної програми середньої школи (K-12). Розгляду цієї проблеми присвячено чисельні роботи таких дослідників танцювальної освіти, як Дж. Едшид-Ленсдейл (J. Adshead-Lansdale) та Дж. Лейсон (J. Layson) [4], Дж. Бонбрайт (J. Bonbright) та В. Кук (W. Cook) [5; 6; 7], Е. Данкін (A. Dunkin) [9], Г. Кессинг (G. Kassing) та Д. М. Джей (D. M. Jay) [13], Б. П. МкКатчен (B. P. McCutchen) [16] та ін. Протягом усього XX століття й до цього дня, апологети танцювальної освіти в США так і не змогли об'єднатися. Прихильники кожного з напрямів категорично дотримуються своєї позиції щодо «справжньої» ідентичності танцю в освіті. Проте, Д. Ріснер (D. Risner) стверджує, що існують тенденції розвитку спільних позицій серед танцювальних педагогів із питань «гендерної рівності, справедливості, курикулярного статусу танцювальної освіти і її різноманітності» [21, 19]. Ріснер закликає танцювальних педагогів зосередитися на цих спільних підходах, а не на «відмінностях або унікальних тонкощах, які історично служили для розділу поля» [21, 20].

Дослідження, проведені останнім часом експертами таких професійних організацій у сфері мистецтва, як Arts Education Partnership [<http://www.aep-arts.org/events/aep-symposium/>], National Assembly of State Arts Agencies [www.nasaa-arts.org/], Americans for the Arts [<http://www.americansforthearts.org/by-program/reports-and-data/research-studies-publications/americans-for-the-arts-publications/research-reports>] доводять, що освіта дитини не є повноцінною, якщо вона не включає в себе мистецтво, зокрема танець. Так, у звітах названих організацій повідомляється, що порівняно з учнями, які півроку або менше навчалися мистецтвам, учні, які вивчали мистецтво протягом більш ніж чотирьох років, отримали оцінки за аналіз прочитаного тексту (Critical Reading) у середньому на 52 пункти вище, на 38 пунктів вище з математики (Math) і на 51 пункт вище з письмової грамотності (Writing). За даними Центру Національної Асоціації губернаторів з питань передового досвіду (National Governor's Association Center for Best Practices) діти, долучені до вивчення мистецьких дисциплін у школі, відзначаються такими успіхами:

- у чотири рази частіше отримують визнання за академічні досягнення;
- у три рази частіше обираються в актив класу;
- у три рази більше виграють призів за відвідування школи;
- у чотири рази частіше беруть участь у конкурсах з математики та природничих наук;
- показують значно нижчий рівень злочинності серед населення в цілому та груп населення підвищеного ризику [20].

Аналіз численних досліджень дозволяє стверджувати, що танцювальна освіта надає суттєві освітні переваги порівняно з іншими академічними дисциплінами. Далі подамо деякі обґрунтування такого твердження.

По-перше, відповідно до теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера (Howard Gardner), деякі учні оволодівають теоретичними концептами й засвоюють інформацію шляхом емоційного сприйняття у процесі творення руху, а не просто чують і/або бачать. Танцювальна освіта дозволяє їм оволодівати науковими концепціями й термінами тілесно-кінестетично. За Г. Гарднером, всі учні повинні отримати таке освітнє середовище, у якому саме вони можуть досягти найбільшого успіху. Танцювальна освіта дозволяє здобувати необхідні для успішної соціалізації в школі навички тим учням, які не виділяються в традиційних класах: не мають особливих досягнень у математиці або спорті тощо [19].

По-друге, надання учням можливості приймати рішення щодо своєї освіти, зокрема танцювальної, суттєво й позитивно впливає на розвиток їх навчальної мотивації. Навчальні завдання, у яких учні в змозі висловити свої знання через рух або писати про рух, завжди є для них найбільш значущими. Отримання зворотного зв'язку від учителів і однокласників сприяє тому, що навчання через танець може налагодити взаємодію всіх учасників навчального процесу.

По-третє, за даними Центру з контролю і профілактики захворювань уряду США (Center for Disease Control and Prevention), поширеність ожиріння серед дітей у віці від шести до дев'яти років за останні 30 років збільшилася на 12,3 % [<http://www.cdc.gov/obesity/childhood/index.html>]. Американські фахівці сподіваються, що саме танець може стати тим рятувальним проявом творчої і фізичної активності, якою школярі можуть займатися протягом усього свого життя. Висновки багатьох досліджень підтверджують такі сподівання: надання можливості учням брати участь у такому активному навчанні, як танцювальна освіта, допомагає їм бути більш зосередженими й продуктивними протягом усього навчального дня.

Ще однією перевагою танцювальної освіти є те, що багато дітей, які категорично не ідентифікують себе зі змагальним спортом, знаходять альтернативний вихід для своєї фізичної активності в танці. Творчий рух надає таким учням той неконкурентний, незмагальний варіант, який наповнює життя багатьох із них.

Однак, незважаючи на численні дослідження, які підтверджують, що танцювальна освіта є важливим аспектом розвитку дитини, вона недостатньо представлена в початкових і середніх класах державних шкіл більшості штатів США. Присутність танцювальної освіти в шкільній програмі залежить від підтримки громади, зусиль шкільних адміністраторів щодо дотримання стандартів, а також наявності прихильників-ентузіастів танцю серед керівництва та викладачів школи. На жаль, у сучасному суспільстві, і це є чинним як для США, так і для України, танець головним чином розглядається як розвага, що відносить його до категорії предметів-прикрас, які не мають важливого значення для повноцінної освіти дитини. Шкільна адміністрація часто

ставиться до танцю як до «жіночого» виду мистецтва; інші – як до такого виду діяльності, що потрібна тільки талановитим, а не всім; як до форми руху, що має надто вузьке призначення в сучасному конкурентному світі.

У доповіді «Національна підтримка мистецької освіти: Зв'язок танцю з реформою мистецької освіти» подано докладний звіт про освітні реформи в ХХ – на початку ХХІ ст., які суттєво вплинули на мистецтво взагалі й танцювальну освіту зокрема [20]. Ключовими умовами нормативного затвердження офіційного статусу танцювальної освіти в К-12 є федеральна підтримка мистецтва, а саме: законодавство, державна політика й державне фінансування мистецької освіти в школі. Сучасна державна освітня політика США надихнула теоретиків і практиків танцювальної освіти на важливі зміни в національних стандартах, навчальних програмах середньої освіти. Авторами національних стандартів із танцювальної освіти визначено зміст і параметри досягнення того, що учні повинні знати, вміти й робити в танці в контрольних класах: четвертому, восьмому і дванадцятому [6]. Отже, танцювальна освіта отримала реальну перспективу розвитку в сучасній американській школі.

Далі схарактеризуємо інноваційний потенціал Національних стандартів із танцювальної освіти К-12 ARTS та з'ясуємо їх вплив на викладання танцю в американській школі. Після прийняття в США закону про освіту «Goals 2000» Національний фонд мистецтв та Національний гуманітарний фонд Департаменту освіти США виділили \$ 1 млн. на підтримку інноваційної ініціативи чотирьох національних асоціацій мистецької освіти щодо розробки й упровадження національних стандартів із чотирьох мистецьких дисциплін: танцю, музики, образотворчого мистецтва та театру. Стандарти К-12 для кожної мистецької дисципліни були розроблені представницькими командами практикуючих педагогів з мистецтва з усіх штатів США. Процес розробки стандартів із танцювальної освіти здійснювався відповідно до тих самих організаційних процедур, що використовуються і в інших академічних предметних галузях. До його розробки були залучені державні й незалежні експерти, широкі кола громадськості. На сьогодні Національні стандарти в галузі мистецької освіти, зокрема танцювальної, вже прийняті та адаптовані майже в усіх п'ятдесяти штатах США.

Перш за все, в інноваційних Національних стандартах з танцювальної освіти визначено зміст і критерії досягнення того, що учні повинні знати і вміти робити в контрольних класах: четвертому, восьмому і дванадцятому. Стандарти організовані на чотирьох рівнях EALRs (Essential Academic Learning Requirements) базових освітніх вимог, які визначають, що саме учні повинні знати й бути в змозі зробити протягом їх шкільного (К-12) досвіду у сфері танцю [22]. Усі чотири рівні розподілено на три вікових групи: початкова школа (діти 8–11 років); неповна середня школа (12–14

років); середня школа (15–17 років). Наведемо короткий огляд вимог, викладених у стандартах для кожного з рівнів.

Базові освітні вимоги рівня 1: Учень розуміє й застосовує мистецькі знання і навички в танці, музиці, театрі та образотворчому (візуальному) мистецтві.

Базові освітні вимоги рівня 2: Учень використовує мистецькі процеси створення, виконання/презентації й відповідає на запитання, щоб продемонструвати навички мислення щодо танцю, музики, театру та образотворчого мистецтва.

Базові освітні вимоги рівня 3: Учень спілкується за допомогою мистецтва і через мистецтво (танець, музика, театр і образотворче мистецтво).

Базові освітні вимоги рівня 4: Учень знаходить зв'язки всередині та між видами мистецтва (танець, музика, театр і образотворче мистецтво), а також з іншими дисциплінами, життям, культурою та роботою.

Елементи танцю представлено в стандарті у вигляді карти. Опис елементів здійснено за допомогою таких категорій, як простір, час, енергія/сила. У стандарті також сформульовано основоположні поняття хореографії й композиції: форма/дизайн, тема, репетиція, акцент, баланс, контраст, різноманітність. Основи танцю: техніка й навички; імпровізація; хореографія; виконавство; глядацька аудиторія; історичні та культурні традиції. До методів формування навичок віднесено: рух; розвиток персонажу (сюжету); імпровізацію.

Далі з'ясуємо ключові елементи змісту Національного стандарту танцювальної освіти в різних класах середньої школи США.

Стандарт для першого класу (K-1) містить послідовний опис методики формування знань, набуття досвіду застосування елементів танцю, принципи хореографії і композиції. У другому класі (K-2) учні досліджують, визначають і починають застосовувати елементи креативного руху в танцювальних змаганнях, іграх, хороводах, а також традиційних народних і класичних танцях. У класах 3 і 4 вони поглиблюють використання цих елементів, беручи участь в імпровізаціях і творчому пошуку.

У класах 5 і 6 учні вдосконалюють розуміння й застосування елементів танцю, беручи участь в імпровізаціях, дослідженні традиційних народних і класичних танців. У класах 7 і 8 вони вдосконалюють застосування елементів танцю на основі принципів хореографії/композиції. Отже, у середній школі учні починають аналізувати й оцінювати елементи танцю і розвивати застосування принципів хореографії/композиції. У класах з 7-го по 12-й учні вже осмислюють і застосовують свої танцювальні навички в якості виконавців, хореографів і активних членів глядацької аудиторії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи все сказане, відзначимо, що на жаль, у сучасному суспільстві, і це є чинним як для США, так і для України, танець головним чином

розглядається як розвага, що відносить його до категорії предметів-прикрас, які не мають важливого значення для повноцінної освіти дитини. Присутність танцювальної освіти в шкільній програмі значною мірою залежить від підтримки громади, зусиль шкільних адміністраторів щодо дотримання стандартів, а також наявності прихильників-ентузіастів танцю серед керівництва шкільних округів та викладачів школи. Шкільні адміністрації часто ставляться до танцю як до «жіночого» виду мистецтва; інші – як до такого виду діяльності, що потрібна тільки талановитим, а не всім; як до форми руху, що має надто вузьке призначення в сучасному конкурентному світі.

У цілому констатуємо, що численні освітні дослідження з питання танцювальної освіти у школі США довели: установлення стандартів K-12ARTS має першорядне значення в «легітимізації» танцю в середній школі як виду мистецтва, представленого в курикулумі K-12.

У контексті розвитку порівняльної танцювальної педагогіки (comparative dance education) як галузі педагогічної компаративістики вартою, на нашу думку, є оцінка якості впровадження та динаміки змін американського стандарту танцювальної освіти, порівняльний аналіз стандарту K-12ARTS США та аналогічних стандартів, прийнятих в інших країнах, зокрема в Австралії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Садыкова Д. А. Танец в пространстве современной культуры : дисс... канд. Культурологи / Д. А. Садыкова. – Санкт-Петербург, 2014. – 130 с.
2. Фомин А. С. Танец : понятие, структура, функции / А. С. Фомин. – М., 1990. – 32 с. Деп. в ОГЦИ «Школа и педагогика». 04. 01. 90. № 05 – 90 с.
3. Художня культура світу : Арабо-мусульманський культурний регіон. Африканський культурний регіон. Індійський культурний регіон. Далекосхідний культурний регіон. Латиноамериканський культурний регіон. Північноамериканський культурний регіон : навчальний посібник для загальноосвіт. навч. закладів / Н. Є. Миропольська [та ін.] ; Ін-т проблем виховання АПН України. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Вища школа, 2005. – 191 с.
4. Adshead-Lansdale J. Dance History : An Introduction / J. Adshead-Lansdale, J. Layson. – New York : Routledge, 1994. – 304 p.
5. Bonbright J. M. Dance Education 1999 : Status, Challenges, and Recommendations / J. M. Bonbright // Arts Education Policy Review. – 1999. – № 101. – P. 33–39.
6. Bonbright J. M. National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform / J. M. Bonbright // Journal of Dance Education. – 2001. – № 1. – P. 7–13.
7. Bonbright J. Benefits of Dance Education in the Middle School Setting / J. Bonbright, W. Cook // Journal of Dance Education. – 2005. – № 5. – P. 28–30.
8. Cone T. P. Dance Education : Dual or Dueling Identities. / T. P. Cone, S. L. Cone // Journal of Physical Education Recreation and Dance. – 2007. – № 78. – P. 6–7, 13.
9. Dunkin A. Gliding Glissade Not Grand Jeté: Elementary Classroom Teachers Teaching Dance / A. Dunkin // Arts Education Policy Review. – 2004. – № 105. – P. 23–29.
10. Goals 2000 : Educate America Act (P.L. 103-227) Retrieved from: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
11. Hanna J. L. Partnering Dance and Education : Intelligent Moves for Changing Times / J. L. Hanna // Champaign, IL : Human Kinetics, 1999. – 256 p.

12. Hagood T. K. A History of Dance in American Higher Education : Dance and the American University / T. K. Hagood. – Lewiston, N.Y : E. Mellen Press, 2000. – 428 p.
13. Kassing G. Dance Teaching methods and curriculum design / G. Kassing, D. M. Jay // Human Kinetics, 2003. – 427 p.
14. Kerr-Berry J. A. Dance Educator as Dancer and Artist / J. A. Kerr-Berry // Journal of Dance Education. – 2007. – № 7. – P. 5–6.
15. Kraus R. History of the Dance in Art and Education (3rd ed.) / R. Kraus, S. C. Hilsendager, B. Dixon. – Prentice Hall, 1991. – 420 p.
16. McCutchen B. P. Teaching dance as art in education / B. P. McCutchen. – Human Kinetics, 2006. – 547 p.
17. Nadel M. H. Currents of 20th and 21st Century Dance / M. H. Nadel // The Dance Experience / M. H. Nadel, & M. R. Strauss (Eds.). – Hightstown, New Jersey : Princeton Book Company, 2003. – P. 113–135.
18. National Governor's Association Center for Best Practices. The Impact of Arts Education on Workforce Preparation. Retrieved from :
<http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/050102ARTSED.pdf>
19. Multiple Intelligences. Howard Gardner, multiple intelligences and education Retrieved from :
<http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>
20. National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform. Retrieved from :
https://www.researchgate.net/publication/232947465_National_Support_for_Arts_Education_Linking_Dance_to_Arts_Education_Reform
21. Risner D. Current Challenges for K-12 Dance Education and Development: Perspectives from Higher Education / D. Risner // Arts Education Policy Review. – 2007. – № 108. – P. 17–23.
22. Washington State K-12 Options for Implementing The Arts Standards through Dance by Grade Level Version 1.2 (August 2014). Retrieved from :
<http://www.k12.wa.us/Arts/Standards/pubdocs/DanceStandards.pdf>

REFERENCES

1. Sadykova, D. A. (2014). *Tanets v prostranstve sovremennoi kultury [Dance in the space of contemporary culture]* (PhD thesis). Sankt-Peterburg.
2. Fomin, A. S. (1990). *Tanets: poniatie, struktura, funktsii [Dance: concept, structure, function]*. M. Dep. v OGSCHI "Shkola i pedahohika". 04.01.90. № 05.
3. Myropolska, N. Ye. (Ed.) (2005). *Khudozhnia kultura svitu: Arabo-musulmanskyi kulturnyi rehion. Afrykanskyi kulturnyi rehion. Indiiskyi kulturnyi rehion. Dalekoskhidnyi kulturnyi rehion. Latynoamerykanskyi kulturnyi rehion. Pivnichnoamerykanskyi kulturnyi rehion [Art world culture: Arab-Muslim cultural area. African cultural area. Indian cultural area. Far Eastern cultural area. Latin American cultural area. North American cultural area]*. In-t problem vykhovannia APN Ukrainy, K.: Vyshcha shkola.
4. Adshead-Lansdale, J., Layson, J. (1994). *Dance History: An Introduction*. New York: Routledge.
5. Bonbright, J. M. (1999). Dance Education 1999: Status, Challenges, and Recommendations. *Arts Education Policy Review*, 101. 33–39.
6. Bonbright, J. M. (2001). National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform. *Journal of Dance Education*, 1, 7–13.
7. Bonbright, J., Cook, W. (2005). Benefits of Dance Education in the Middle School. *Journal of Dance Education*, 5, 28–30.

8. Cone, T. P., Cone, S. L. (2007). Dance Education: Dual or Dueling Identities. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 78, 6–13.
9. Dunkin, A. (2004). Gliding Glissade Not Grand Jeté: Elementary Classroom Teachers Teaching Dance. *Arts Education Policy Review*, 105, 23–29.
10. Goals 2000: Educate America Act (P.L. 103–227). Retrieved from: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
11. Hanna, J. L. (1999). *Partnering Dance and Education: Intelligent Moves for Changing Times*. Champaign, IL: Human Kinetics.
12. Hagood, T. K. (2000). *A History of Dance in American Higher Education: Dance and the American University*. Mellen Press.
13. Kassing, G., Jay, D. M. (2003). *Dance Teaching methods and curriculum design*. Human Kinetics.
14. Kerr-Berry, J. A. (2007). Dance Educator as Dancer and Artist. *Journal of Dance Education*, 7, 5–6.
15. Kraus, R., Hilsendager, S. C., Dixon, B. (1991) *History of the Dance in Art and Education* (3rd ed.). Prentice Hall.
16. McCutchen, B. P. (2006). *Teaching dance as art in education*. Human Kinetics.
17. Nadel, M. H. (2003). Currents of 20th and 21st Century Dance. In M. H. Nadel, & M. R. Strauss (Eds.), *The Dance Experience*. Hightstown, New Jersey: Princeton Book Company.
18. National Governor's Association Center for Best Practices. *The Impact of Arts Education on Workforce Preparation*. Retrieved from: <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/050102ARTSED.pdf>
19. *Multiple Intelligences. Howard Gardner, multiple intelligences and education*. Retrieved from: <http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>
20. *National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/232947465_National_Support_for_Arts_Education_Linking_Dance_to_Arts_Education_Reform
21. Risner, D. (2007). Current Challenges for K-12 Dance Education and Development: Perspectives from Higher Education. *Arts Education Policy Review*, 108, 17–23.
22. *Washington State K-12 Options for Implementing The Arts Standards through Dance by Grade Level Version 1.2* (August 2014). Retrieved from: <http://www.k12.wa.us/Arts/Standards/pubdocs/DanceStandards.pdf>

РЕЗЮМЕ

Сбруева А., Сбруев Н. Проблемы, противоречия и перспективы развития танцевального образования в современной американской школе.

В статье в историческом контексте рассмотрены проблемы и противоречия, с которыми сталкивается танцевальное образование в современной школе Соединенных Штатов Америки; представлен обзор подходов к преподаванию танцев в американских школах; выделены ключевые исторические фигуры в истории танцевального образования США, показано их влияние на формирование традиций танцевального образования; освещены проблемы статуса учителей танцев; показано положительное влияние танцевального образования на развитие ребенка; проанализировано содержание национальных стандартов танцевального образования K-12 ARTS и доказано их инновационное влияние на развитие образовательной практики в исследуемой сфере в современных условиях.

Ключевые слова: танцевальное образование, школа Соединенных Штатов Америки, проблемы, противоречия, подходы, перспективы, преподавание танцев, национальные стандарты K-12 ARTS.

SUMMARY

Sbruieva A., Sbruiev M. Problems, contradictions and prospects of contemporary dance education in American school.

The article is devoted to the analysis of the problems, contradictions and prospects of contemporary dance education in American school.

The origins of dance perception as a cultural phenomenon in the history of human culture at various stages of its development are found. It is proved that dance is an important element of the culture of different regions of the world from ancient times to the present.

The authors determined and characterized various conceptual approaches to teaching dance in modern American schools, particularly for dance education as part of art education or as part of physical education. It was found out that within any of these approaches dance did not traditionally occupied a worthy place in the curricula of primary and secondary school.

The contradictions and prospects of finding "real" identity of dance in education were determined.

The historical origin of dance education in the United States and the role of Denishawn School in American tradition of teaching dance are outlined.

Research results on the role of dance education in the personality development (theory of multiple intelligence, theories of learning motivation, theories of creative skills development etc.) are systematized.

The overview of educational and non-educational factors influencing the legitimization of dance education curriculum K12 is made: the presence of supporters and enthusiasts of dance education among teachers, school administrators' efforts, support of parental community.

The authors outlined objectives and content of the US standards of dance education K-12 ARTS, and their impact on innovative development of dance education in American schools.

It was proved that the legitimization of dance in school education through the adoption of national standards K-12 ARTS made a positive impact on its innovative development.

Key words: dance education, US school, problems, contradictions, approaches, perspectives, dance teaching, national standards K-12 ARTS.

УДК 378.016:78-051:37.015.31

ЧжанСянюн

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6229-8082

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІАНІСТІВ З КНР

У статті здійснено теоретико-педагогічний аналіз формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів із КНР в умовах фахової підготовки; розкрито впливові наукові підходи (мистецтвознавчий, культурологічний, педагогічний), на основі яких узагальнено зміст понять «майстерність», «виконавська майстерність». З метою поширення теоретико-методологічної бази запропоновано власне авторське тлумачення поняття «художньо-виконавська майстерність», розроблено її структуру, що становила взаємозв'язок таких компонентів: особистісно-мотиваційного, компетентнісного, рефлексивного.

Ключові слова: сутність, структура, художньо-виконавська майстерність, піаніст, мистецька освіта, формування, фахівець, компоненти.

Постановка проблеми. Фортепіанна освіта в Китаї має цікаві специфічні форми, відмінні від традицій інших цивілізацій, саме тому для кожного викладача, який здійснює професійну підготовку студентів із КНР за спеціалізацією «Фортепіано» головним завданням стає формування художньо-виконавської майстерності, а саме його озброєння комплексом технологічних прийомів виконання на інструменті у процесі фахової підготовки. Досвід, що об'єднує музично-педагогічні досягнення різних культур, дає високі результати, які безпосередньо поєднуються в роботі фахівців, що повертаються після завершення навчання до себе на Батьківщину. До найперших завдань педагогічного дослідження на початковому етапі ми віднесли систематизацію та адаптацію ключових понять. Провідні науковці теорії педагогіки (Н. Гуральник, А. Козир, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) акцентують увагу на необхідності запровадження в наукову роботу методологічної умови – складання тезауруса понять і визначень, які введено в контекст дослідження, проте потребують уточнення, що зумовлено багатозначністю й багатовекторністю змісту їх інтерпретацій. Розбіжності у визначенні наукових понять дослідниками можемо пояснити різними підходами до аналізу певних явищ, що викликає необхідність у систематизації наукових концепцій.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз робіт у сфері музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх піаністів із КНР у системі музичної освіти України. Аналіз китайської галузевої літератури показав, що автори зверталися до розробки вимог виконання фортепіанної музики (Гу Юй Мей, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун, Чжан Цзянь Го, Чжау Сон Жу, Чжоу Чжен Сун, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.), але зміст наукових праць містить методичні рекомендації щодо розвитку виконавської майстерності на рівні початкової музичної освіти.

Проблеми підготовки піаністів на різних рівнях музичної освіти розкрито в працях вітчизняних науковців: педагогічні принципи формування виконавської майстерності піаністів в умовах вітчизняної музичної освіти (Е. Абдуллін, О. Єременко, Е. Кучменко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); методичні рекомендації щодо підготовки піаністів (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Ю. Юцевич та ін.); специфіка виконавської діяльності вчителя зі школярами (Л. Василенко, В. Ємельянов, О. Комісаров, К. Матвеева, А. Менабені, Д. Огороднов та ін.).

Аналіз вітчизняної й зарубіжної педагогічної та спеціалізованої літератури й дисертаційних робіт, у яких висвітлено актуальні питання підготовки піаністів, дає підстави констатувати, що ґрунтового

педагогічного дослідження, у якому визначено педагогічні умови формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів із КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України, здійснено не було.

Мета статті – проаналізувати зміст поняття художньо-виконавська майстерність; визначити компонентну структуру формування художньо-виконавської майстерності піаністів.

До ключових понять нашого дослідження ми віднесли «майстерність», «виконавську майстерність», «художньо-виконавську майстерність». З метою з'ясування змісту цих термінів ми звернулися до вивчення нормативних освітніх документів. Теоретичний аналіз цієї групи джерел дає підстави констатувати відсутність визначення цих понять у змісті педагогічної документації, що детермінувало подальший пошук інформації в наукових працях провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Поняття «майстерність» проаналізувала В. Білоус шляхом визначення змісту його етимологічної компоненти «майстер». Спираючись на думку А. Івченко, автор зазначає, що майстер – це «фахівець з якого-небудь ремесла, ... той, хто досяг високої майстерності, досконалості у своїй роботі, творчості» [3, 8]. Адаптуючи зміст цього поняття на виконавську галузь, поняття майстер В. Білоус інтерпретує так: «це музикант, який досконало знає свою справу – досконало володіє теорією і практикою гри на інструменті» [там само]. Отже, розглянувши зміст поняття «майстер», автор характеризує термін «майстерність» як властивість особистості, яка здобута у процесі її досвіду як вищий рівень опанованих професійних умінь у даній галузі на основі гнучких навичок і творчості» [там само].

Н. Барсукова термін «майстерність» інтерпретує як «досконалість», «довершеність», «зрілість», «вправність», вищий щабель розвитку професійних умінь, досягнутий на основі творчого підходу в умовах постійної професійної діяльності людини [2].

За Н. Кузьміною, «майстерність» – це володіння професійними знаннями, уміннями й навичками, що дозволяє спеціалісту успішно досліджувати робочу ситуацію (об'єкт та умови діяльності), формулювати професійні задачі та успішно їх розв'язувати згідно з цілями [5].

Отже, узагальнюючи різні наукові підходи щодо визначення поняття «майстерність», його зміст ми розуміємо так: *це рівень готовності особистості до виконання певного виду діяльності шляхом акумулювання арсеналу знань та вмінь у професійну галузь.*

У зв'язку з таким узагальнювальним характером наявних тлумачень поняття «майстерність» ми звузили аналіз лише до робіт науковців, які безпосередньо займалися проблемами виконавської майстерності музикантів з метою зіставлення їхніх позицій.

В. Білоус інтерпретує зміст поняття «виконавська майстерність» так: це властивість особистості, яка сформована у процесі професійної

підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних умінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості [3, 8]. Ми погоджуємося з думкою автора, яка справедливо зазначає, що рівень музичної майстерності залежить не тільки від індивідуальних зусиль виконавця, але й певного навчального закладу. Не зважаючи на освітньо-кваліфікаційний рівень навчального закладу, кожен має забезпечити відповідну підготовку майбутнього артиста естради. Особливу роль у проведенні моніторингу якості музичної освіти на різних рівнях відіграють різноманітні заходи (майстер-класи, семінари, конференції), метою яких є обмін педагогічним та виконавським досвідом у галузі підготовки музикантів до виконавської діяльності.

Власну інтерпретацію поняття «художньо-виконавська майстерність» пропонує Н. Барсукова на основі системного підходу. За визначенням дослідниці – це відносно самостійне ціле, що складається з когнітивної (музично-виконавські знання), регулятивної та комунікативної (спілкування з слухачською аудиторією) підсистем, що забезпечують різні форми взаємозв'язку музиканта-виконавця в професійній діяльності; зафіксоване утворення у відношенні до професійної майстерності; процес руху та розвитку її мікросистеми [2]. На нашу думку, у запропонованій інтерпретації базового поняття нашого дослідження не достатньо визначено педагогічний компонент формування художньо-виконавської майстерності, а художній складник цього явища розглянуто як елемент комунікативної підсистеми.

Аналіз галузевої літератури дає підстави констатувати, що автори здійснюють теоретичний аналіз окремих явищ художньо-виконавської майстерності інструменталістів, які не дають цілісної уяви про зміст ключового поняття нашого дослідження та його компонентної структури. З метою визначення терміну художньо-виконавська майстерність ми звернулися до вивчення сутності терміну «художність».

І. Хатенцева інтерпретує поняття «художність» як рівень естетичної цінності творів мистецтва, ступінь їх краси [11, 16]. Художність творів мистецтва розкривається в єдності пізнавальної та творчої видів діяльності. Саме тому, у контексті формування художньо-виконавської майстерності головним завданням стає розвиток художнього мислення майбутнього виконавця, його здатність оперувати художніми образами музичних творів, що виконуються, адекватно надавати їм естетичну оцінку. І. Хатенцева, розглядаючи цей процес, звертає увагу на поступовий розвиток художнього мислення музиканта: від простих до складних, від фрагментарних до масштабних, від одиничних до інтегрованих образних змістів [11].

Стає зрозумілим, що педагогічний компонент художньо-виконавської майстерності виступає головним інструментом формування цього явища, проте в більшості наукових праць він залишається відірваним від загального

концепту структури цього явища або навпаки, художньо-виконавська майстерність досліджується в контексті структури педагогічної майстерності.

Усвідомлюючи значимість педагогічного компонента в контексті підготовки виконавців І. Мостова здійснила спробу поєднати дві самостійні науково-творчі галузі в змісті поняття педагогічно-виконавська майстерність, яке інтерпретує як феномен вияву вчителем музики власного «Я» в педагогічній художньо-комунікативній діяльності через комплекс властивостей його особистості, що забезпечує вільне володіння музичним інструментом і собою у процесі відтворення художньої ідеї музичного твору для досягнення взаємодії з особистістю дитини з метою формування її музичної культури [7]. Нам імпонує авторська інтерпретація І. Мостової, однак теоретичний аналіз поняття «педагогічно-виконавська майстерність» сфокусовано на фаховій підготовці вчителя музики в контексті організації слухання школярами її «живого» звучання.

Співставлення структурних будов педагогічної й виконавської майстерності дозволило І. Мостовій схарактеризувати схожі риси і створити інтегративну модель педагогічно-виконавської майстерності вчителя музики в єдності таких компонентів: спрямованість педагогічно-виконавських дій (як мета впливу, надзавдання), педагогічно-виконавська компетентність (як професійне підґрунтя, знання предмета), музично-педагогічні здібності (як умови зростання майстерності), педагогічно-виконавська техніка (як засоби впливу) [7, 11]. Ми поділяємо думку автора, яка справедливо зазначає, що «кожен із компонентів має певне значення для реалізації педагогічно-виконавського задуму інтерпретації музичного твору, який розглядається як уявлення і спроможність учителя створити та вправно реалізувати виразну інтерпретацію доцільного за виховними і дидактичними завданнями твору музичного мистецтва в логічному поєднанні із образною словесною анотацією, відповідною віковим особливостям художньо-естетичного сприймання шкільної аудиторії» [там само].

Отже, усвідомлюючи невизначеність поняття художньо-виконавська майстерність пропонуємо власну інтерпретацію його змісту: *це вищий рівень володіння комплексом теоретичних, технологічних, психолого-педагогічних знань і технічних прийомів інструменталіста, спрямованих на розкриття художнього змісту музики, що формуються у процесі навчання та реалізуються в педагогічно-виконавській діяльності. Художньо-виконавська майстерність стає показником професійної довершеності виконавця.*

На основі аналізу різних наукових інтерпретацій структури художньо-виконавської майстерності інструменталістів та враховуючи специфіку формування цього явища в майбутніх піаністів із КНР пропонуємо її зміст розглядати у складі таких компонентів: *особистісно-мотиваційний, компетентнісний, рефлексивний.*

Віднесення *особистісно-мотиваційного компонента* до першорядних структурних елементів системи формування художньо-виконавської майстерності майбутніх співаків із КНР обумовлено тим, що мотивація діяльності фахівців інструментальної галузі є складним явищем, яка містить, за Чжоу Лі, низку стимулів: цілі та їх передбачення, завдання та їх реалізацію, уподобання, особистісні й соціальні потреби, прагнення, настанови, які обумовлюють такі психолого-педагогічні, методичні і технологічні дії викладача фахових дисциплін, що спрямовані на отримання позитивного результату та адаптацію мотиваційної програми суб'єкта навчального процесу [12, 112].

У контексті розвитку особистості майбутнього піаніста з КНР особливого значення набуває процес формування позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони – найважливіші детермінанти діяльності. Ю. Бабанський вважає, що «надання творчого характеру навчально-пізнавальній діяльності супроводжується формуванням у майбутніх фахівців усвідомлюваної низки ціннісних орієнтацій, домінантну роль у якій відіграє орієнтація на успішність майбутньої професійної діяльності. Прийоми мислення, які забезпечують такий рівень знань, є творчими» [1]. У навчально-пізнавальній діяльності творчого характеру майбутні співаки з КНР адекватно усвідомлюють рівень практичної готовності і власні інтелектуальні можливості, розуміють важливість отриманих знань та навичок у професійному полі, що є найважливішою умовою формування художньо-виконавської майстерності у процесі фахової підготовки.

Формування мотиваційної сфери студента в музично-педагогічних та мистецьких закладах зумовлено розвитком особистості, яка, за І. Ростовською, має володіти: унікальним співвідношенням ціннісних орієнтацій і мотиваційно-вольових переживань; змістовою спрямованістю потреб, спонук, інтересів і прагнень; способами набуття музичних знань, умінь і навичок та їх реалізації у виконавській діяльності; життєвим і художнім досвідом [8, 204].

Стає зрозумілим, що ефективність формування мотивації у процесі фахової підготовки майбутніх піаністів із КНР залежить від педагога. О. Ростовський справедливо зазначає: «Якщо зміст і методи музично-виховної роботи не визначаються передбаченням наступного розвитку дітей, яким розумінням того, яких якостей вони мають набувати у процесі музичного навчання, то така педагогічна діяльність виявляється неефективною. Не можна навчати музиці взагалі, не задумуючись про кінцеву мету, про той ідеальний стан, до якого слід підвести учня» [9, 235].

У процесі аналізу галузевої літератури ми дійшли висновку про те, що якість навчання та високий рівень фахової підготовки майбутнього піаніста з КНР уможливлються за умов: формування стійких мотивів студента до художньо-виконавської практики; підвищення зацікавленості суб'єкта навчального процесу до професійного зростання, яке передбачає розвиток

індивідуальних творчих здібностей (опанування технологіями художньо-виконавської майстерності, формування естетичного смаку, інтерпрета-торської компетентності, самостійності у виборі технологічних засобів виконання); задоволення від процесу навчання та творчої самореалізації.

Компетентнісний компонент відбиває арсенал знань студентів у різних видах інструментальної діяльності та сприяє засвоєнню комплексу професійних знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім піаністам для концертної та педагогічної практики. Цей компонент представлений сукупністю мистецтвознавчих знань (особливо у сфері інструментального виконавства), необхідних майбутньому піаністу з КНР для ефективного вирішення завдань, що виникають у сфері фахової підготовки, адекватного оцінювання власного рівня сформованості виконавського досвіду. Ми поділяємо думку Сі Даофена про те, що компетентнісний компонент охоплює також музичний тезаурус у сфері інструментального мистецтва, що характеризується рівнем формування художньо-виконавської майстерності [10]. Даний компонент обумовлює методологічну культуру виконавця як носія художньо-виконавських традицій, педагогічних принципів підготовки піаністів, які засновані на усвідомленні ролі музично-естетичного виховання у процесі фахової підготовки, орієнтованої на залучення молоді до інструментально-виконавської сфери мистецтва.

З позиції компетентнісного підходу художньо-виконавську майстерність майбутнього піаніста з КНР визначаємо як інтегративну якість високо мотивованої особистості, що проявляється на рівні фахової підготовки та готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічно-виконавської діяльності.

Компетентність визначається як сукупність психолого-педагогічних та музично-теоретичних знань, творчого використання цінного досвіду у сфері професійної діяльності. У цьому сенсі Сі Даофен комплекс цих знань визначає поняттям фахова компетентність – це основа художньо-виконавської майстерності майбутнього піаніста з КНР, чинниками якої є активний інтерес до сфери мистецтва, особистий розвиток фахівця на різних вікових етапах та специфіка його акмеологічного становлення [10].

Під час проектування компетентнісного компонента ми виходили з того, що він вбирає в себе попередній загальний та музично-естетичний досвід студента, культуру музичного мислення, уміння використовувати набуті знання в подальшій педагогічно-виконавській діяльності. Компетентнісний компонент у структурі музично-педагогічної підготовки студентів також має на меті усвідомлення кожним студентом комплексу методичних прийомів щодо вдосконалення фортепіанної діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей майбутнього піаніста з КНР (музичного слуху, ритму, музичної пам'яті, слухового самоконтролю тощо).

Рефлексивний компонент у контексті формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів із КНР інтерпретуємо як важливий показник якості їх професійної підготовки. У широкому значенні рефлексія є системоутворювальною якістю особистості майбутнього виконавця, атрибутом його професійного мислення, фактором професійного становлення й удосконалення. Зміст цього поняття можемо визначити як свідомий психічний процес, організований і здійснюваний за участю всієї сфери особистості інструменталіста (інтелектуальної, естетичної, емоційно-вольової тощо), предмет вивчення, аналізу й удосконалення цілісного художньо-виконавського процесу; інтегрована психологічна якість особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та художньо-виконавської діяльності.

Рефлексія майбутнього виконавця розкриває його здатність до індивідуально-унікального музичного та професійного самовираження, що відбиває пошуково-продуктивний, духовний та творчий характер митця, сформований під впливом емоційного саморуху до якісних змін. Основний показник рефлексивних проявів найбільше зв'язана із глибинними й одночасно індивідуальними сторонами особистості майбутнього виконавця, з його характерним темпераментом, вольовими та емоційними якостями, особистим розумінням творчості. Результатом є не тільки підвищення рівня художньо-виконавської майстерності майбутнього піаніста з КНР, але й визначення ним особистого сенсу життя, пізнання власного внутрішнього духовного світу.

Стає зрозумілим, що рефлексивний компонент у контексті формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів із КНР виконує критично-оцінювальну та евристичну функції, виступає джерелом нового знання, впливає на процес усвідомлення, самооцінки студентом власної музично-виконавської діяльності та її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення адекватних методів і прийомів роботи над музичним твором на основі власного досвіду.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз педагогічних, філософських і культурологічних наукових праць уможливив розкриття сутності, структури та змісту таких понять, як «майстерність», «виконавська майстерність». Результати цього аналізу створили теоретичне підґрунтя для визначення ключового поняття дослідження «художньо-виконавська майстерність», яке ми розуміємо як вищий рівень володіння комплексом теоретичних, технологічних, психолого-педагогічних знань і технічних прийомів інструменталіста, спрямованих на розкриття художнього змісту музики, що формуються у процесі навчання й реалізуються в педагогічно-виконавській діяльності.

Визначено і проаналізовано структуру художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів із КНР. Вона представлена такими

взаємопов'язаними компонентами, як: особистісно-мотиваційний, компетентнісний, рефлексивний. Особистісно-мотиваційний компонент включає емоційно-вольові характеристики і мотивацію майбутнього піаніста з КНР, виконує стимулювальну функцію та висвітлює психологічну готовність і здатність особистості до здійснення художньо-виконавської діяльності, спонукає до вдосконалення власного професійного досвіду. Компетентнісний компонент виконує інформаційну, орієнтаційну, трансляційну функцію, представлений єдністю педагогічних, культурологічних, музично-теоретичних та спеціальних знань, а також комплексом умінь, які забезпечують практичну реалізацію художньо-виконавської майстерності майбутнього піаніста з КНР. Рефлексивний компонент містить критичні та евристичні начала, виступає як джерело нового знання, виконує регулятивну функцію.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань процесу формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів із КНР. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення умов, факторів, закономірностей, особливостей технології формування художньо-виконавської майстерності майбутніх фахівців на подальших етапах професійно-педагогічного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знания, 1987. – С. 80.
2. Барсукова Н. С. Формирование исполнительского мастерства будущего учителя музыкального искусства / Н. С. Барсукова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 2. – С. 275–282.
3. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / В. П. Білоус. – К., 2005. – 20 с.
4. Давидов М. А. Художня майстерність як синтез виражальних, технічних і артистичних засобів / М. А. Давидов // Актуальні напрямки розвитку академічного народно-інструментального мистецтва : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : МкіМУ, НМАУ, 1998. – С. 37–38.
5. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 170 с.
6. Мозгальова Н. Г. Теоретичні основи управління якістю інструментально-виконавської підготовки вчителів музики / Н. Г. Мозгальова // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – Додаток 4, Том IV (16). – К. : «Гнозис», 2009. – С. 320–330.
7. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / І. В. Мостова. – Л., 1998. – 20 с.
8. Ростовська І. О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано : підсумки теоретико-експериментального дослідження / І. О. Ростовська // Теорія і методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колект. моногр. / за наук. ред. А. В. Козир. – Вид. 2-е, допов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 203–211.

9. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) / О. Я. Ростовський // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. В. Михайличенко ; ред. Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 209–238.

10. Сі Даофен. Структурні особливості співацького навчання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів / Сі Даофен // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – Частина I. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2015. – С. 156–164.

11. Хатенцева И. А. Формирование художественно-образного мышления как основа интерпретации музыкального произведения у студентов в классе фортепиано : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хатенцева Ираида Алексеевна. – М., 2009. – 186 с.

12. Чжоу Лі. Гуманістичні основи підготовки майбутніх співаків з КНР в системі української музичної освіти / Чжоу Лі // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2015. – № 12. – Ч. 1. – С. 110–115.

REFERENCES

1. Babansky, Yu. K. (1987). *Intensifikatsiia protsessa obucheniia [The intensification of the learning process]*. Moscow: Znaniia.

2. Barsukova, N. S. (2015). Formirovanie ispolnitelskogo masterstva budushcheho uchitelia muzykal'nogo iskusstva [Formation of the performing skills of the future teacher of music art]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2, 275–282. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenko.

3. Bilous, V. P. (2005). *Psykhologichni aspekty formuvannia vykonavskoi khudozhnoi maisternosti [Psychological aspects of performing art skills]* (Dissertation Abstract, Odessa).

4. Davydov, M. A. (1998). Khudozhnia maisternist yak syntez vyrazhalnykh, tekhnichnykh i artystychnykh zasobiv [Artistic skills as a synthesis of expressive, technical and artistic means]. *Recent areas of academic folk instrumental art materials II All-Ukrainian. nauk. and practical. Conf.* (pp. 37–38). Kyiv: MkiMU, NMAU.

5. Kuzmyna, N. V. (1980). *Metody sistemnoho pedahohicheskoho issledovaniia: [Methods of pedagogical research]*. Leningrad: Yzd-vo LNU.

6. Mozhalova, N. H. (2009). Teoretychni osnovy upravlinnia yakistiu instrumentalno-vykonavsko pidhotovky vchyteliv muzyky [The theoretical basis of quality management of performing-instrumental music teacher training]. *Vyshcha osvita Ukrainy: teoretychnyi ta nauково-metodychnii chasopys. Annex 4, Vol. IV (16)*, 320–330. Kyiv: Hnozis.

7. Mostova, I. V. (1998). *Formuvannia pedahohichno-vykonavskoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky [Formation of pedagogical and performance skills of the future music teacher]*. (Dissertation Abstract, Lviv).

8. Rostovska, I. O. (2011). Formuvannia motyvatsii uchinna hry na fortepiano: pidsumky teoretyko-eksperymental'nogo doslidzhennia [Formation of motivation for learning piano: the results of theoretical and experimental research] (2nd ed.). In A. V. Kozyr (Eds.), *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity. Naukova shkola H. M. Padalky* (pp. 202–211). Kyiv.

9. Rostovskyi, O. Ya. (2010). Rozvytok shkilnoi muzychnoi osvity v Ukraini (XX – pochatok XXI st.) [The development of school music education in Ukraine (XX – beginning of the XXI century)]. In A. P. Rudnytska, O. V. Mihailichenko, G. Yu. Nikolai (Eds.), *Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka* (pp. 209–238). Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenko.

10. Si, Daofen (2015). Strukturni osoblyvosti spivatskoho navchannia studentiv instytutiv mystetstv pedahohichnykh universytetiv [Structural features singers' student learning in arts institutes of pedagogical universities]. In M. T. Martynyuk (Ed), *Zbirnyk*

naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho un-tu imeni Pavla Tychyny, Vol. I. (pp. 156–164). Uman: PP Zhovtyy O. O.

11. Khatentseva, Y. A. (2009). *Formirovanie khudozhestvenno-obraznoho myshleniia kak osnova interpretatsii muzikal'nogo proizvedeniia u studentov v klasse fortepiano* [Formation of artistic and creative thinking as the basis of the interpretation of a piece of music of students in the class of piano] (Doctoral dissertation, Moscow).

12. Chzhou, Li. (2015). Humanistychni osnovy pidhotovky maibutnikh spivakiv z KNR v systemi ukrainskoi muzychnoi osvity [Humanistic basis of training future singers from China in the Ukrainian system of music education]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, Vol. 12. Part 1 (pp. 110–115).

РЕЗЮМЕ

Чжан Сянюн. Сущность и структура художественно-исполнительского мастерства будущих пианистов из КНР.

В статье осуществлен теоретико-педагогический анализ формирования художественно-исполнительского мастерства будущих пианистов из КНР в условиях профессиональной подготовки; раскрыты научные подходы (искусствоведческий, культурологический, педагогический), на основе которых обобщено содержание понятий «мастерство», «исполнительское мастерство». С целью обогащения теоретико-методологической базы предложено собственное авторское толкование понятия «художественно-исполнительское мастерство», разработана его структура во взаимосвязи следующих компонентов: личностно-мотивационного, компетентностного, рефлексивного.

Ключевые слова: сущность, структура, художественно-исполнительское мастерство, пианист, художественное образование, формирование, специалист, компоненты.

SUMMARY

Zhang Xiangyong. The nature and structure of artistic and performance skills of the future pianists from PRC.

The article presents the theoretical and pedagogical analysis of the formation of artistic and performance skills of the future pianists from China in terms of vocational training; disclosed the scientific approach (art history, cultural, educational), based on which the concepts of “skill” and “performance art” are generalized. In order to enrich the theoretical and methodological framework the author suggested his own interpretation of the concept of “artistic and performance skills”, developed its structure in the relationship of the following components: personal-motivation, competency, reflexive.

Analysis of educational, cultural and philosophical research papers made possible disclosure of the nature, structure and content of such concepts as “skill”, “mastery”. The results of this analysis have established the theoretical basis for the definition of the key concept of the study “Art and mastery”, which we understand as a higher level of complex theoretical, technological, psychological and pedagogical knowledge and techniques of the instrumentalist aimed at disclosing the artistic content of music, formed in the process of training and implemented in the educational and performing activities.

The structure of artistic and performance skills of the future pianists from China is defined and analyzed. It is represented by the following interrelated components: personality, motivation, competence, reflective. Personality-motivational component includes emotional and volitional characteristics and motivation of the future pianist from China, performs catalytic function and highlights the psychological readiness and ability of the individual to exercise artistic and performing activities, leads to the improvement of their own professional experience. Competence component performs information, orientation,

transmitting function, represented by the unity of educational, cultural, musical and theoretical expertise as well as a set of skills that ensure practical realization of artistic and performance skills of the future pianist from China. Reflexive component contains critical and heuristic principles, serving as a source of new knowledge, performing a regulatory function.

Prospects for further scientific research. The study does not cover all issues of the formation process of artistic and performance skills of the future pianists from China. It opens the prospect for a better understanding of conditions, factors, patterns, forming technology features of artistic and performance skills of the future professionals in the later stages of professional pedagogical training.

Key words: *essence, structure, artistic and performance skills, pianist, arts education, formation, specialist components.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.095

Ольга Башкір
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0001-5237-9778

СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ

У статті на основі аналізу педагогічної літератури й архівних джерел проаналізовано низку положень і постанов України 1930–1933 років, які сприяли реорганізації системи педагогічної освіти; здійснено аналіз передумов створення «єдиного» педагогічного інституту. Установлено, що реорганізована мережа вищих педагогічних навчальних закладів сприяла підготовці педагогічних кадрів, абітурієнтів, наукових співробітників; реалізації науково-дослідницької діяльності з проблем шкільництва, заходів щодо перепідготовки вчителів.

Ключові слова: освіта, реорганізація, єдиний, державний, педагогічний, інститут, структура, кафедра.

Постановка проблеми. Зміни в сучасній педагогічній освіті України зумовлені консолідацією нації та розвитком державності за зразком кращих практичних надбань світової та вітчизняної культури, історичної свідомості, яка формується під впливом накопиченого досвіду підготовки майбутніх учителів. Умовно цей досвід поділено на етапи, що визначаються соціально-економічними детермінантами, законодавчими постановами, аналіз і узагальнення яких дають змогу простежити особливості становлення й розвитку вищого педагогічного навчального закладу.

З інтеграційними процесами входження України у світовий освітній простір пов'язані часті зміни, які відбуваються в сфері вищої освіти. Ні професорсько-викладацький склад, ні студентство педагогічних вишів не можуть чітко визначитися з професійною спрямованістю «майбутніх учителів». Ще тридцять років тому переважна більшість студентів педагогічних ВНЗ була дійсно спрямована на школу. Сьогодні ж ринок праці значно розширює можливості випускників і це має бути враховано розробниками навчальних планів і програм, що дещо змінює цільову направленість вищих педагогічних навчальних закладів і робить їх конкурентоспроможними на ринку праці.

Аналіз актуальних досліджень. Ефективне здійснення реформаційних процесів системи вищої педагогічної освіти неможливе без урахування досвіду становлення та розвитку педагогічних навчальних закладів. До цього питання неодноразово зверталися вітчизняні науковці. Розробкою методологічних, теоретичних засад, шляхів оновлення педагогічної освіти займалися А. Алексюк, В. Андрущенко, А. Бойко,

В. Бондар, О. Дубасенюк, С. Каменєв, А. Капська, Н. Кузьміна, В. Луговий, О. Мороз, А. Пінкевич, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін. Ґрунтовні дослідження історії професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищій школі в Україні періоду ХІХ – початку ХХ ст. відображено в роботах В. Белашова, І. Важинського, І. Кліцакова, М. Кузьміна, Н. Рудницької та ін.

Однак, вдаючись до наявних наукових робіт, автору не вдалося послідовно відстежити процес становлення в Україні вищого педагогічного навчального закладу державної форми власності.

Мета статті: на основі аналізу освітніх постанов і архівних матеріалів систематизувати зміст реорганізаційних процесів в Україні 1930–1933 років, що сприяли створенню «єдиного» педагогічного інституту.

Методологічну основу дослідження становить утворений комплекс методів, які є методологічними орієнтирами й інструментами наукового пошуку. Зокрема, під час написання статті автором використано методи: *культурно-історичний*, що уможливив розгляд змісту педагогічної освіти як освітнього феномену, що постійно розвивається й ускладнюється водночас із розвитком суспільства; *порівняння* нормативно-правових і законодавчих документів, архівних матеріалів, наукової літератури та періодичних видань, які покладені в основу вивчення літературних джерел; *історико-структурний* метод, тобто структуризація відібраної вітчизняної педагогічної літератури і співвіднесення її з певними періодами становлення й розвитку вищого педагогічного навчального закладу; *історико-генезисний* дав змогу проаналізувати особливості розвитку педагогічного інституту, ураховуючи соціально-політичні та педагогічні чинники 1930–1933 років.

Виклад основного матеріалу. Проведення загального обов'язкового початкового навчання й ліквідація неписьменності на зламі 20–30-х років ХХ сторіччя призвели до того, що наявні в той час кадри вчителів не могли справитися з цим завданням, а існуюча мережа навчальних закладів не спроможна була в короткий термін задовольнити попит на педагогів. Також розгортання всеобучу й завдання якісного зміцнення роботи середньої школи (на основі рішення ХVІ з'їзду ВКП(б) «*Про проведення загального обов'язкового навчання в обсязі семирічки і дальший розвиток середньої загальноосвітньої школи*») поставили нові, підвищені вимоги до рівня підготовки педагогічного персоналу. Перед учителем постала вимога не лише передавати знання учням, а й виховувати їх протягом дня. Існуюча система, цільове призначення і структура вищих педагогічних навчальних закладів відставали від вимог, які ставилися до кваліфікації педагога. Вирішальним заходом, який визначив успішне подолання цього недоліку, була реорганізація системи педагогічної освіти.

На підставі положення про «*Реорганізацію мережі педагогічних навчальних установ*» від 21 лютого 1930р. в Україні розпочалися активні пошуки «єдиної» форми вищого педагогічного навчального закладу. Так,

постановою наголошено, що «розвиток педагогічної освіти в республіці повинен бути спрямованим у той спосіб, щоб протягом ближчих років остаточно організувати всі педагогічні навчальні заклади на вищі педагогічні навчальні заклади» [2].

Відомо, що напередодні реорганізації вищої школи в Україні діяло 13 інститутів народної освіти, які склалися в основному з двох факультетів (соціального виховання і професійної освіти) і низки відділень. У них навчалося близько 12 тисяч студентів. Цільове призначення цих інститутів було неосяжним. Вони готували вчителів не тільки для загальної школи, але й для професійних шкіл, викладачів іноземних мов і фізкультури для інститутів, а також працівників бібліотек, преси, дитячих позашкільних установ. Усе це відвертало увагу ІНО від їх головного завдання – підготовки вчительських кадрів [5].

Згідно реорганізації, мережа педагогічних навчальних закладів складалася з вищих педагогічних шкіл – педагогічних інститутів; середніх педагогічних шкіл – педагогічних технікумів; дворічних і однорічних педагогічних курсів. Систему вищої педагогічної освіти утворили:

1) інститути соціального виховання (створено на базі факультетів соціального виховання ІНО, займалися підготовкою вчителів-комплексників (цикловиків) для старших класів семирічної школи; термін навчання 3 роки);

2) педагогічні інститути професійної освіти (на базі факультетів професійної освіти ІНО) готували кадри для шкіл ФЗУ, технікумів, вечірніх робітничих профшкіл, робітничих факультетів, вечірніх робітничих університетів та інших шкіл і курсів для дорослих і мав факультети: а) соціальних наук із відділами: історико-економічним і літературно-лінгвістичним, б) біологічних наук, в) виробничого навчання. В окремих випадках замість факультету біологічних наук організовувалися факультети загально-технічних наук із відділами фізики, хімії та математики (термін навчання 3,5–4 роки);

3) фізико-хіміко-математичні інститути (на базі хімічних і фізико-математичних факультетів найбільших в Україні Харківського, Київського, Одеського та Дніпропетровського ІНО) готували кадри як для шкіл ФЗУ, технікумів, вечірніх робітничих профшкіл, робітничих факультетів та університетів, шкіл і курсів для дорослих, так і дослідників для народного господарства (термін навчання 4 роки);

4) інститути комуністичної освіти готували організаторів і фахівців різних галузей комуністичної освіти і поділялися на факультети: організаційно-масовий, шкільно-курсний, бібліотечний, музейний, екскурсійний (термін навчання 3,5 роки на всіх відділах, крім організаційно-масового, де навчання тривало 3 роки);

5) інститути фізкультури готували організаторів-методистів і викладачів фізкультури для технікумів і вишів (термін навчання 3 роки);

б) інститути лінгвістичної освіти готували викладачів іноземних мов для ВНЗ і технікумів та перекладачів вищої кваліфікації як західних, так і східних мов (термін навчання 3 роки).

Однак, постановою від 21 лютого 1930 року лише покладено початок змін у системі педагогічної освіти. Згідно з постановою РНК СРСР *«Устава про штатно-окладову систему оплати викладачів вищих шкіл СРСР»*, з 1 жовтня 1930 року по всіх вищих школах було запроваджено штатно-окладову систему оплати викладачам. Установлено 3 посади викладачів ВНЗ: професор, доцент і асистент. Число професорів у вищих школах визначалося числом «кафедр». В окремих випадках, коли кафедри об'єднували дві та більше самостійних дисципліни, можна було встановлювати посади професорів, які не керують кафедрами. Кафедри встановлювалися за основними дисциплінами ВНЗ. Проект про кафедру був розроблений методичним сектором Наркомосвіти разом із директорами педагогічних інститутів на нараді в другій половині серпня 1930 р. Положення *«Про запровадження катедральної системи у педагогічних вишах»* затверджено 10 жовтня 1930 р. [3].

Постійний контроль і керівництво з боку партійних організацій сприяли тому, що в середині 1931 р. Наркомосом УСРР були складені й видані нові типові програми для ВНЗ. Керівництво ж педагогічною підготовкою здійснювалося на основі програми педагогічних вишів, виданої 1929 року. У 1931 р. для педагогічних інститутів розроблено лише проект програми [8]. У той час існувала величезна кількість рукописних проектів організації педагогічної освіти, але жоден із них не набув чинності провідного документа. Побудовані в той час програми мали три хиби: *перша*, викликана політичними мотивами, які вирували в суспільстві проти так званої Харківської школи; *друга* – відсутність систематичного курсу педагогіки, його спрямованості на певний тип школи, індивідуальні особливості учнів; *третья* полягала у відірваності теоретичних положень педагогіки від практичного життя школи, від чого педагогіка набувала абстрактно-схоластичного характеру й не забезпечувала оволодіння майбутніми вчителями необхідними знаннями та навичками.

Постановою ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 *«Про зв'язок навчання майбутніх спеціалістів з виробництвом, підвищення якості навчальних планів і програм»* відзначено, що виробнича практика стала обов'язковим елементом навчальної роботи педагогічних вишів. 1932–1933 навчальний рік у вищій школі України пройшов під гаслом реалізації цієї постанови, у контексті якої виникла необхідність подальшої реорганізації системи педагогічної освіти, що вимагало ґрунтовних розробок положення про «єдиний» педагогічний виш, який би поєднав у собі педагогічні профілі всієї мережі педагогічних ВНЗ.

Роботу щодо перебудови програм і методів викладання в педагогічних ВНЗ, згідно з ухвалою ЦВК від 19 вересня 1932 р., кафедра педагогіки розпочала ще до початку 1933–1934 н.р. Саме кафедра розробила структуру організації всього навчального процесу, детально зупинившись на методиці й техніці лекції, на способах поглибленої проробки матеріалу та обліку праці. Згідно ухвали, кафедра розробила положення про педагогічну практику.

У контексті означуваної проблеми варта уваги стаття викладача Харківського інституту професійної освіти, у якій він стверджує, що саме кафедра педагогіки розробляла *«Положення про єдиний педінститут»* [7]. Проект цього положення схвалено на Всеукраїнській нараді у справі педагогічної освіти на другу п'ятирічку. На заклик «бюра пролетстуду» кафедра педагогіки вищеозначеного педагогічного навчального закладу ввімкнулась у соцзмагання, прийнявши виклик кафедри педагогіки ХІНО та розгорнувши соцзмагання зі студентськими групами та викладачами.

Розробці положення сприяло також поширення загально-обов'язкового навчання в другу п'ятирічку, розгортання мережі 10-річної школи, дошкільних установ, позашкільного виховання, що вимагало підготовки великої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів з чітко визначеними профілями та стабільною системою їхньої підготовки.

Відповідно архівних матеріалів ЦДАВО [10] у *загальній частині* положення наголошено на тому, що «єдиний педагогічний інститут» має готувати педагогічні кадри для педагогічних технікумів, робітничих факультетів і десятирічної політехнічної школи. Навчально-педагогічну роботу інститут має провадити зі студентами двох категорій: з відривом від виробництва і без відриву від виробництва. Поряд із виконанням своєї основної роботи, педагогічний інститут зобов'язаний був провадити підготовку до вступу на відповідні факультети робітників: колгоспників через робітничий факультет, тимчасові курси, консультації та заочним шляхом; через аспірантуру готувати наукових співробітників для науково-педагогічних і культурно-освітніх установ і для інститутів; здійснювати науково-дослідницьку діяльність із актуальних проблем суспільства й основних питань організації школи, перепідготовку педагогічних кадрів за планами місцевих відділів народної освіти. Місцеві ж відділи народної освіти погоджували свої плани з відповідними обласними органами.

Крім того, в обов'язки педагогічних інститутів входила методична допомога школам різних категорій, а також інститути брали участь у різноманітних методичних консультаціях при місцевому відділі народної освіти; допомога культосвітнім і господарчим установам і організаціям у розв'язанні практичних завдань; розповсюдження педагогічної, наукової та громадсько-політичної інформації серед широких верств населення.

Педагогічний інститут мав усі права юридичної особи.

У *другому розділі* «Структура педагогічного інституту» йшлося: 1) педагогічний інститут мав у своєму складі три сектори: а) денний, що обслуговував студентів, які працювали з відривом від виробництва; б) вечірній; в) заочний. Вечірній і заочний сектори обслуговували студентів, що працювали без відриву від виробництва; 2) із дозволу НКО при педагогічному інституті могли бути організовані науково-дослідницькі установи й інші наукові та навчальні організації, а також робфаки і різного роду короткотермінові курси; 3) при педагогічних інститутах дозволялося організовувати наукові секції й товариства, згідно існуючих законоположень; 4) для виконання своєї основної роботи з підготовки вчителів різних фахів педагогічний інститут мав у своєму складі такі факультети: комуністичної освіти, соціально-економічний, мовно-літературний, фізико-математичний, педолого-педагогічний, дошкільний.

Усі факультети провадили роботу по всіх трьох секторах інституту: денному, вечірньому, заочному, виконуючи при цьому організаційну й адміністративну функції; розв'язували питання постанов навчальної роботи під керівництвом навчально-методичного бюро педагогічного інституту. Факультети розв'язували також питання адміністративно-організаційного характеру щодо студентів і професорсько-лекторського складу відповідного факультету.

При факультетах існували кафедри, які обслуговували всі три сектори педагогічного інституту (у тих інститутах, де кількість лекторів із окремих дисциплін невелика (2–3), необхідно було об'єднувати під керівництво однієї кафедри декілька споріднених дисциплін).

До функції кафедр належала організація навчально-педагогічної, методичної й науково-дослідницької діяльності, а також керівництво нею. Права, обов'язки кафедр і порядок їх роботи передбачалися інструкцією «*Про запровадження катедральної системи у педагогічних вишах*», затвердженій НКО 1930 р.

Структура новостворених інститутів відповідала своїй педагогічній спрямованості. На момент заснування до складу, наприклад, Харківського педагогічного інституту входили кафедри: марксизму-ленінізму (проф. Сидоровіч), педагогіки (проф. Гарбуз), педології (проф. Залужний), хімії (проф. Казанський), мови (проф. Сулима), літератури (проф. Парадизький), математики (проф. Скрильов), фізики (т.в.о. Карлова), історії (проф. Подольський), КДР та позашкільної освіти (проф. Ярославенко), біологічних дисциплін (біологія, анатомія, фізіологія) (проф. Катков), військової та фізичної культури (Худобін). Усім керівникам кафедр необхідно було подати не пізніше 1 вересня 1933 р. персональний склад кафедр і не пізніше 3 вересня програми та робочі плани всіх дисциплін своєї кафедри [1].

У *третьому розділі* «Навчальна робота педагогічного інституту» було встановлено чотирирічний термін навчання. Для забезпечення

організації виробничо-педагогічної практики кожен педагогічний інститут укладав відповідні домовленості зі школами й іншими культосвітніми закладами. З метою підвищення ефективності навчальної роботи студентів інститутом провадилися залікові сесії. На заочному секторі заліки проводилися під час навчальної сесії за визначенням навчально-методичного бюро педагогічного інституту. З метою підвищення кваліфікації студентів-випускників упроваджено написання дипломних робіт із фахових дисциплін або методики їх викладання.

Четвертий розділ «Структура навчального року» передбачав: навчальний рік педагогічного інституту по лінії денного й вечірнього секторів починався 1 вересня й закінчувався 30 червня; по лінії заочного сектору рік тривав з 15 вересня по 15 липня. Заяви до вступу абітурієнти подавали з 1 червня по 15 серпня. Була встановлена п'ятиденка по 6 годин щодня на денному секторі і 3 години самостійної вечірньої роботи. На двох старших курсах денна кількість годин із лектором зменшувалася за рахунок збільшення обсягу самостійної роботи.

На заочному секторі навчальний рік встановлено було з 10 навчальних місяців (50 шестиденок) при трьох годинах щоденної самостійної роботи студентів-заочників, крім вихідних днів. Із цієї кількості часу 10 шестиденок відводилися на роботу студентів-заочників на учбових сесіях при педагогічному інституті під безпосереднім керівництвом лекторів і консультантів. Здача заліків студентів-заочників відбувалася під час сесії за певним розкладом, список дисциплін подавався студентам за два місяці до терміну здачі. Також було встановлено тривалість робочого дня під час сесії – 8 робочих годин із лектором.

У *підрозділі* положення «Система управління педагогічним інститутом» зазначено, що на чолі педагогічного інституту стояв директор, якого обирав і звільняв НКО. Директор керував всією роботою навчального закладу і ніс персональну відповідальність за його навчальну й адміністративно-господарську діяльність. Для здійснення покладених на директора обов'язків ним організовувалися комісії, що працювали тимчасово та постійно. Вводилися посади заступників директора: з навчальної частини, адміністративно-господарської, завідуючого вечірнім сектором, завідуючого заочним сектором.

Вищеподане положення лягло в основу роботи педагогічних інститутів. 10 липня 1933 р. на *колегії Наркомосвіти УРСР* було вирішено замість інститутів соціального виховання і педагогічних інститутів професійної освіти створити єдиний тип вищого навчального закладу – педагогічні інститути. Решта вищих навчальних закладів відновили університетську освіту. Постанову «Про систему готування педагогічних кадрів і мережу педзакладів на 1933–1934 н.р.» було затверджено 27 липня 1933 року [4]. Нею було накреслено таку номенклатуру профілів педагогічних кадрів: 1) вихователі

для масової мережі дошкільних установ; учителі для початкової школи; 2) викладачі основ наук, трудового політехнічного навчання, мистецтв, фізкультури й іноземних мов для II і III концентрів політехнічної школи, технікумів і робфаків; 3) вихователі і викладачі для установ дефективного дитинства; 4) робітники позашкільної освіти; 5) викладачі педагогіки та педології для середніх ланок профосвіти, а також педологи і методисти для педологічних кабінетів при школах, при досвідно-педологічних станціях і організатори-методисти дошкільної справи; 6) наукові робітники в галузі педагогічної освіти і викладачі педагогічного циклу у вишах.

У зв'язку з означуваною постановою мережу вищої педагогічної освіти України становили лише педагогічні інститути з відділами: педагогічний, дошкільний, педологічний, математичний, фізичний, хімічний, економічний, історичний, географічний, біологічний, відділ мови та літератури, а також відділ позашкільного виховання, що комплектувався з осіб з 10-річною підготовкою середньої школи. Відділи педагогічний, педологічний і дошкільний комплектувалися з осіб з 3-річним педагогічним стажем.

Станом на 1933–1934 н.р. в Україні діяли такі педагогічні інститути: Донецька область: Артемівський та Луганський; Дніпропетровська область: Бердянський, Запорізький, Криворізький, Мелітопольський, Новомосковський, Нікопольський; Вінницька область: Вінницький, Бердичівський, Подільський; Київська область: Київський український педагогічний інститут, Київський польський педагогічний інститут, Житомирський, Уманський, Черкаський педагогічні інститути, Київський інститут лінгвістичної освіти; Харківська область: Харківський, Кременчуцький, Лубенський, Полтавський, Сумський; Одеська область: Одеський, Херсонський, Миколаївський, Зінов'ївський; Чернігівська область: Чернігівський, Ніжинський, Глухівський.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі аналізу архівних матеріалів і педагогічної літератури [5; 6; 7; 9] з'ясовано, що в 1930 р. в Україні виникли передумови для реорганізації системи педагогічної освіти, унаслідок чого в країні виникло 6 типів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування: інститути соціального виховання, педагогічні інститути професійної освіти, фізико-хіміко-математичні інститути, інститути комуністичної освіти, інститути фізкультури та інститути лінгвістичної освіти.

Таке розшарування педагогічної освіти сприяло необхідності визначення чіткої спрямованості й виникненню «єдиного» педагогічного інституту, розробку положення якого доручено кафедрі педагогіки як провідної в педагогічному навчальному закладі. Унаслідок реорганізації мережі вищих педагогічних навчальних закладів 1933 р. в Україні виникло 29 педагогічних інститутів державної форми власності, діяльність яких була спрямована не лише на підготовку педагогічних кадрів, абітурієнтів, наукових співробітників, а й на реалізацію науково-пошукової роботи в

напрямі шкільництва, методичної допомоги вчителям і викладачам, педагогічної пропаганди серед населення.

Перспективними науковими розвідками в межах означеної проблеми можуть стати особливості окреслених напрямів роботи вищих педагогічних навчальних закладів України в контексті соціальних і політичних зрушень ХХ сторіччя, а також закономірності освітніх процесів на рівні структурних підрозділів педагогічних вишів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів ХНПУ імені Г. С. Сковороди, Ф. Р4992, Оп. 1, Спр. «Накази по інституту», Арк.119.
2. Бюлетень народного комісаріату освіти УСРР, 1930. – № 40. – С. 3.
3. Бюлетень народного комісаріату освіти УРСР, 1930. – № 43. – С. 1
4. Бюлетень народного комісаріату освіти УСРР, 1933. – № 32. – С. 4.
5. Вища школа Української РСР за 50 років : у двох частинах. – Т. I. – К. : Вид-во Київського університету, 1967.
6. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-методичний посібник. Вид. 3-є, доп. / М. В. Левківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 189 с.
7. Павловський В. Кафедра педагогіки розгортає роботу / В. Павловський // Студент революції, 1933. – № 1. – С. 24.
8. Павловський В. Основні лінії побудови програми з педагогіки для педінститутів / В. Павловський // Комуністична освіта. – 1933. – № 4. – С. 91–98.
9. Филиппов А. М. Мероприятия партии и правительства по реорганизации системы педагогического образования на Украине в годы первой пятилетки / А. М. Филиппов // Ученые записки : (Труды кафедры истории КПСС). – Харьков : Изд-во Харьковского университета, 1961. – Т. 9. – С. 156–158.
10. ЦДАВО, Ф. 166, Оп. 10, Спр. 1461 «Проект статуту єдиного педагогічного інституту та положення про адміністративно-педагогічний персонал».

REFERENCES

1. Archive of H. S. Skovoroda KhNPU, F. R4992, Ent.1, Inv. «Nakazy po instytutu», File 119.
2. *Biuleten narodnoho komisariatu osvity USSR [The Bulletin of People's Commissariat of Education of USSR]* (1930). № 40, p. 3.
3. *Biuleten narodnoho komisariatu osvity URSS [The Bulletin of People's Commissariat of Education of USSR]* (1930). №43, p.1.
4. *Biuleten narodnoho komisariatu osvity USSR [The Bulletin of People's Commissariat of Education of USSR]* (1933). № 32, p.4.
5. *Vyshcha shkola Ukrainskoi RSR za 50 rokiv [Higher School of Ukrainian SSR for 50 years]: u dvokh chastynakh* (1967). Vol. I. K: Vyd-vo Kyivskoho universytetu.
6. Levkivskyi, M. V. (2005). *Istoriia pedahohiky [The History of Pedagogy]: Navch.-metodychnyi posibnyk*. Vyd. 3-ye, dop. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.
7. Pavlovskiy, V. (1933). *Kafedra pedahohiky rozghortaie robotu [The Department of Pedagogy broadens its work]. Student revoliutsii [Student of the Revolution], 1, 24.* (In Ukrainian).
8. Pavlovskiy, V. (1933). *Osnovni linii pobudovy prohramy z pedahohiky dlia pedinstytutiv [The Main Lines of Constructing a Program on Pedagogy for Pedagogical Institutes]. Komunistychna osvita [The Communist Education], 4, 91–98.* (In Ukrainian).
9. Filippov, A. M. (1961) *Meropriiatiia partii i pravitelstva po reorhanizatsii sistemy pedahohicheskoho obrazovaniia na Ukraine v hody pervoi piatiletki [Activities of the Party and the Government to Reorganize the System of Pedagogical Education in Ukraine in the*

years of the First Five-Year Plan]. *Uchenye zapiski [Scientific Notes]: (Trudy kafedry istorii KPSS) [The Works of the Department of KPSS History]*, 9, 156–158. Kharkov: Yzd-vo Kharkovskoho universiteta,

10. Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine, F. 166, Ent. 10, Inv. 1461 «Proekt statutu yedynoho pedahohichnoho instytutu ta polozhennia pro administratyvno-pedahohichniy personal» [The Project of Statutes of Single Pedagogical Institute and Provision on Administrative and Teaching Personnel].

РЕЗЮМЕ

Башкир О. Становление государственного педагогического института.

В статье на основании анализа педагогической литературы и архивных источников проанализированы положения и постановления Украины 1930–1933 годов, которые способствовали реорганизации системы педагогического образования. Осуществлен анализ предпосылок создания «единого» педагогического института. Реорганизация сети высших педагогических учебных заведений способствовала подготовке педагогических кадров, абитуриентов, научных сотрудников; реализации научно-исследовательской деятельности по проблемам школоведения, переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: образование, единый, государственный, педагогический, институт, структура, кафедра.

SUMMARY

Bashkir O. The formation of State Pedagogical Institute.

A number of provisions and decrees of Ukraine for 1930–1933 has been studied on the basis of analysis of pedagogical literature and archival materials. They contributed to the reorganization of the system of pedagogical education, which had been earlier formed by thirteen Institutes of Public Education consisting of two faculties mainly and some branches. The prerequisites of the creating a “single” state-owned pedagogical institute have been analyzed, the role of departments of Pedagogy in the process of forming higher pedagogical education institutions has been determined.

Creation of six types of higher pedagogical education institutions in 1930 (institutes of social education; pedagogical institutes of professional education; physical, chemical and mathematical institutes; institutes of communist education; institutes of physical culture and institutes of linguistic education) favoured searching the purpose of each of them.

The implementation of decrees about “Staff and Rate of Salary System of Payment to Teachers of Higher Schools”, “Implementation of Department System in Higher Pedagogical Education Institutions”, “Improvement of Quality of Educational Plans and Programmes”, the provision about “Single Pedagogical Institute” into practice of the higher education institutions has been ascertained to give impetus to further reorganization of the system of pedagogical education with clearly determined structure of education institution, the nature of management, the ways of educational work, students and professional teaching staff requirements.

The creation of twenty nine education institutions in 1933–1934 academic year contributed to the training of personnel for teaching colleges, workers faculties and ten-year Polytechnic School; applicants for entering the relevant faculties through the workers faculty, provisional courses, consultations and by correspondence; research workers for scientific and pedagogical institutions and cultural and educational establishments through postgraduate course; carrying out research activities on pressing social problems, fundamental issues of school organization and retraining of teaching personnel; public and educational work.

Key words: education, reorganization, single, state, pedagogical, institution, structure, department.

Лариса Безкоровайна

ORCID iD 0000-0001-9502-9604

Ольга Літвінова-Головань

ORCID iD 0000-0002-2647-8147

Запорізький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ҐЕНЕЗИ ТУРИЗМУ ЯК ОБ'ЄКТА НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

У статті автори аналізують питання й особливості ґенези та еволюції туризму в науковій літературі. На основі теоретичного аналізу вітчизняної, зарубіжної літератури, законів України, міжнародних договорів і декларацій у галузі туризму, з'ясовано сутність і походження понять «туризм», «туристика», «туризмознавство». Визначено основні принципи туризму, їх засадничу тезу й рекомендації з реалізації, яких необхідно дотримуватися всім учасникам взаємовідносин у сфері туризму. Подано власне бачення й формулювання тлумачень досліджуваних понять. Підтверджена і обґрунтована важливість більш глибокого вивчення обраної теми, зроблено певні висновки з проблеми, надано необхідні рекомендації та передбачувані перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: ґенеза туризму, туризм, туристика, туризмознавство, наука, наукові дослідження, туризм як об'єкт наукового пізнання.

Постановка проблеми. Протягом багатьох десятиліть у нашій країні вивчається таке складне соціально-економічне явище як туризм. Різні його аспекти досліджують географи, історики, економісти, педагоги, медики, представники інших наукових напрямів. Опубліковано значну кількість наукових статей, монографій, проведено багато нарад із проблеми туризму, проте назва науки про туризм, із яким би погодилися всі фахівці, донині відсутня.

Слід наголосити також, що актуальність досліджуваного питання викликана тим, що на сьогодні туризм є глобальним явищем, динаміка його розвитку вражає: так, у 1950 р. кількість туристів у світі налічувала 25000000 людей, у 1970 р. – 165000000, у 2002 р. – 715000000, за прогнозами у 2020 р. світова спільнота туристів буде налічувати близько 1,5 мільярдів людей [10].

Слід відзначити також значний вплив туризму на культурну, гуманістичну цінність, особливості свідомості (інтереси, установки, ціннісні орієнтації) людей, залучених до туристичної діяльності. Тож, вважаємо за доцільне й необхідне вивчити і обґрунтувати закономірності та особливості ґенези й еволюції туризму як об'єкта наукового пізнання.

Аналіз актуальних досліджень. Зауважимо, що кожна наука має власний об'єкт, предмет та суб'єкт і, зважаючи на філософські категорії, об'єктом наукового дослідження є процес або явище, що породжує проблемну ситуацію й обирається для вивчення дослідником. Як указують В. Г. Горохов і С. З. Пакуляк, наука слугує справі самопізнання й пізнання фактичних зв'язків [3, с. 154]. Зважаючи на це, з'ясувати сутність туризму

понятійним способом, представити його категоріально, концептуально є досить складною справою, адже туризм є багатогранним явищем суспільного життя і його неможливо визначити однозначно.

Туризм є мультидисциплінарним, багатофакторним явищем, що пов'язує такі поняття, як інфраструктура, гостинність, пересування, якість туристичного продукту й навколишнього середовища, менеджмент і маркетинг туризму, економіка туризму, підготовка професійних кадрів, транспортні послуги, служба безпеки тощо.

Вивченню та узагальненню теоретичних досліджень у різних напрямках туризмознавства, цілісного уявлення про туризм як багатогранний феномен сучасності, роль і значення цього соціального інституту в житті суспільства присвятили роботи українські вчені: О. О. Бейдик, Т. [А. Дьорова](#), О. А. Кручек, О. О. Любіцева, [В. С. Пазенок](#), Б. П. Яценко та ін.

Вагомий внесок у створення і розвиток теорії туризму належить російським ученим М. Б. Біржакову, В. П. Грицкевичу, І. В. Зоріну, В. А. Квартальнову. Так, у працях В. А. Квартального («Біосфера і туризм», «Теорія і практика туризму») подано термінологічне визначення поняття «туризм», висвітлено його історичні форми, охарактеризовано значення туризму в його різноманітних проявах.

Метою статті обрано вивчення та обґрунтування особливостей генези та еволюції туризму як об'єкта наукового пізнання.

Методи дослідження. Для досягнення встановленої мети і реалізації завдань нами були використані такі методи:

- *емпіричні*: спостереження, яке враховувало планомірність, цілеспрямованість, активність і систематичність дослідження, уможливило виявити й зафіксувати сучасний стан проблеми; порівняння;

- *емпірично-теоретичні*: аналогія – для з'ясування зв'язків між досліджуваними предметами та явищами; абстрагування; формалізації, що зумовило чітко й виразно сформулювати висновки; аналізу й синтезу; дедукції та індукції.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження слушним є твердження Г. П. Долженка [4], що вибір однослівної номінації науки про туризм ускладнений відсутністю жодної номінації науки, об'єкт якої позначався би лексемою з суфіксом -изм, що, звичайно, перешкоджає використанню слова в якості назви центрального й самодостатнього об'єкта самостійної науки. Цю думку вчений підтверджує посиланням на відомого фахівця в галузі словотворення З. А. Потиху, який вважає, що до номінацій із означеним суфіксом входять іменники, які є назвами вчення, суспільно-політичних, наукових напрямів, дій, якостей, схильностей [4].

На основі теоретичного аналізу, здійсненого Я. В. Міщенко [8], з'ясовано, що науковці І. В. Зорін і В. О. Квартальнов у 2001 р. розробили поняття об'єкта, предмета й суб'єкта туристичної науки, яку назвали

«туристикою», що є цілісною системою сучасних фундаментальних і прикладних наук про туризм, туристичну діяльність, туристичну економіку, менеджмент туризму та туристичне законодавство. Обґрунтовуючи необхідність становлення туризму як об'єкта наукових досліджень, І. В. Зорін та А. І. Зорін стверджують, що, зважаючи на неможливість окремих наукових дисциплін вичерпно охарактеризувати туризм як об'єкт власних досліджень, туристика повинна взяти на себе роль міждисциплінарних досліджень, стати метанаукою про об'єкт, суб'єкт і предмет туристичної діяльності [6, 131–132]. Згідно з думкою В. А. Квартальнового, «туристика» – це наука, яка синтезує дані різних наукових дисциплін, що вивчають туризм, і займається формуванням та розвитком цілісної концепції туризму [7, 19]. Учений також визначає ключові характеристики туризму як науки, а саме: суб'єкт туристики (турист, який задовольняє свої рекреаційні потреби й характеризується особливою системою властивостей і станів, знання яких є обов'язковим для фахівця з туризму); об'єкт туристики (індустрія туризму, туристичні центри і райони, що включають комплекс природних і культурно-історичних умов, а також підприємства сфери послуг, якими користуються туристи в місці відпочинку і під час транспортування); предмет туристики (туристичний продукт, спеціально організована туроператором програма рекреаційної діяльності та обслуговування, реалізована на ринку як самостійний продукт [7, 25].

Слід зазначити, що в Україні, починаючи з 1980 р., поняття «туризмознавство» набуло переваги над поняттям «туристика» після публікації монографії Н. П. Крачило «Основи туризмознавства». Вагомим внеском у процес становлення української туризмологічної школи слід вважати праці науковця В. К. Федорченка. Зокрема, опублікований у 2006 р. «Енциклопедичний словник-довідник з туризму», що є першим в Україні фундаментальним виданням, у якому системно розкривається зміст понад 1300 туризмологічних понять, які відображають туризм у багатовекторному вимірі – філософському, економічному, географічному, історичному, педагогічному, політологічному, культурологічному, соціологічному, архітектурному, релігієзнавчому.

Як з'ясував науковець О. А. Кручек, ініціатором створення теорії туризму є американський теоретик, заслужений професор туризму Мічиганського університету (США) Роберт Макінтош, який у творах, присвячених проблематиці туризму («Міжнародні подорожі та туризм», «Узгодження прибутку, туризму й індустрії гостинності», «Туризм: принципи, практики, філософії»), подав власне розуміння поняття «туризм» як об'єкта наукового пізнання [8].

Теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної теми підтвердив, що багато вчених подають визначення загальним поняттям з туризму з огляду на рекомендації Всесвітньої туристичної організації та

міжнародних туристичних форумів і конгресів, проте на сьогодні всі тлумачення потребують уточнень та пояснень. Тому теоретична розробка досліджуваної нами проблеми ускладнена наявністю величезної кількості суджень, формулювань, тлумачень щодо визначених нами понять з туризму, що зустрічаються в дослідженнях і публікаціях науковців.

У Законі України «Про туризм» поняття «туризм» визначається як тимчасовий виїзд особи з місця постійного проживання в оздоровчих, пізнавальних, професійно-ділових чи інших цілях без здійснення оплачуваної діяльності в місці перебування [5]. Стосовно вітчизняного регулювання питань індустрії туризму зазначимо, що в Державній цільовій програмі розвитку туризму та курортів до 2022 року (№ 638-р від 01.08.2013 р.) наголошувалося на необхідності підвищити рівень конкурентоспроможності вітчизняної туристичної індустрії на міжнародному туристичному ринку, забезпеченні якості національного туристичного продукту, вирішенні питання належного пристосування природних територій, об'єктів культурної спадщини для відвідування туристами, забезпечення їх відповідного інфраструктурного облаштування й інформаційного забезпечення [11]. На жаль, виконання цієї програми було припинено на підставі Постанови Кабінету Міністрів ([№ 71 від 05.03.2014](#)) [12].

Щодо Міжнародних договорів у галузі туризму, які вчена Н. А. Соколова [13] пропонує класифікувати на: багатосторонні міжнародні договори у сфері туризму й подорожей (наприклад, Шенгенські угоди Європейського союзу «Про єдиний візовий і туристичний простір») та двосторонні договори в туризмі, то слід відзначити, що Манільська декларація зі світового туризму, прийнята всесвітньою конференцією з туризму (Філіппіни 1980 р.), визначила туризм як діяльність, що має важливе значення в житті народів завдяки безпосередньому впливові на соціальну, культурну, освітню й економічну сфери життя держав і міжнародних відносин. У резолюції особливо підкреслюється наполеглива необхідність включення національного і міжнародного туризму в програми навчання для всіх вікових груп населення, підкреслюючи таким чином нові принципи і концепції туризму.

Зміст Гаазької декларації з туризму, прийнятої Міжпарламентською конференцією з туризму (Нідерланди, 1989 р.) зводиться до закріплення 10 основних принципів, яких необхідно дотримуватися всім учасникам взаємовідносин у галузі туризму.

Кожен принцип має засадничу тезу, а також рекомендації щодо його реалізації. Тож, розглянемо їх детальніше:

- перший – містить визначення туризму, під яким розуміються не тільки всі вільні переміщення людей, а й сфера послуг, створена для задоволення потреб, які виникають у результаті цих переміщень; відзначається значення туризму для життя людини й суспільства;

- другий – присвячений соціально-економічній складовій, а саме: туризм розглядається як ефективний засіб сприяння соціально-економічного зростання всіх країн; умовою цього є прийнятний рівень самозабезпечення туристичної сфери, за якого країна не повинна витрачати більше, ніж вона сподівається отримати від туризму;

- третій принцип закріплює необхідність охорони навколишнього природного середовища та інших туристичних ресурсів;

- четвертий – містить визначення іноземного туриста;

- п'ятий – наголошує на можливості розумного обмеження прав людини на відпочинок і вільний час лише у випадках, передбачених законом;

- шостий принцип присвячений питанням спрощення туристичних формальностей;

- сьомий і восьмий принципи окреслюють взаємопов'язані проблеми безпеки в туризмі та загрози тероризму;

- дев'ятий – визначає, що якість туристичних послуг залежить від рівня освіти не тільки фахівців у сфері туризму, а й суспільства в цілому;

- десятий принцип висловлює основні складові взаємодії між туризмом і публічними властями, що визначаються проведенням адекватної національної політики й міжнародного співробітництва.

Глобальний етичний кодекс туризму, прийнятий у Сантьяго (Чилі, 1999 р.) на 13 сесії Генеральної асамблеї ЮНВТО (міжнародна міжурядова організація в галузі туризму) визначає туризм як діяльність, що найчастіше асоціюється з відпочинком, дозвіллям, спортом і спілкуванням з культурою і природою, що повинна плануватися і практикуватися як привілейований засіб індивідуального й колективного вдосконалення; якщо туризм практикується з духовним розкріпаченням, він стає унікальним чинником самоосвіти, терпимості й пізнання законних відмінностей між народами, культурами та їх розмаїттям. У документі зазначається, що варто заохочувати введення в освітні програми курс про цінність туристичних обмінів, їх економічних, соціальних і культурних вигод, а також про пов'язані з ними ризики [2].

У 2001 р. на чотирнадцятій сесії Генеральної Асамблеї ВТО в Сеулі (Республіка Корея) та Осаці (Японія) було прийнято Сеульську декларацію «Мир і туризм» та Осацьку «Декларацію Тисячоліття». Ці документи підтвердили гасла Асамблеї: «До нового туризму – мир, стабільність і технологія» та «Туризм – інструмент миру і діалогу між цивілізаціями» і лідери туризму з державного а приватного секторів зі всього світу визнали, що знайомство з різними культурами і традиціями за допомогою туризму є важливим чинником забезпечення миру й міжнародного взаєморозуміння, а також зауважили на необхідності стимулювати та підтримувати освіту й професійну підготовку в галузі інформаційних технологій і електронного бізнесу для туристичних підприємств. Тож, така

думка безперечно підтверджує важливість, доцільність та актуальність досліджуваної нами проблеми.

Поняття «туризм» тлумачиться також як подорож (поїздка, похід) у вільний час, один із видів активного відпочинку, що поширений у більшості країн світу і, зазвичай, здійснюється туристичними організаціями за туристичними маршрутами; тимчасові виїзди (подорожі) громадян та осіб без громадянства з постійного місця проживання в оздоровчих, пізнавальних, професійно-ділових, спортивних, релігійних та інших цілях без оплачуваної діяльності в країні (місці) тимчасового перебування; тимчасовий виїзд людей з постійного місця проживання з оздоровчою, пізнавальною або професійно-діловою метою без оплачуваної діяльності в місці тимчасового перебування; діяльність осіб, які подорожують і перебувають у місцях, що знаходяться за межами їх звичайного середовища, протягом періоду, що не перевищує одного повного року, з метою відпочинку, діловими та іншими цілями; подорожі, походи, спортивні або рекреаційні заходи [14]. Отже, туризм водночас є галуззю господарства, складним міжгалузевим комплексом, у якому формується й реалізується туристичний продукт, а також видом економічної діяльності, самодіяльністю людей та способом їх життя.

Зазначимо, що вчені А. М. Бузні та А. С. Мацова у своїх дослідженнях генези поняття «туризм» спостерігають, що воно походить від греко-латинського кореня «tornos – tornus» (у перекладі – поїздка, прогулянка) або від французького – tourisme (від tour – прогулянка, поїздка, а також коло, круговий рух), що й визначає його основний зміст [1, с. 109].

З низки понять, що протягом багатьох років аналізуються фахівцями, а саме: «туристика», «туризмологія», «туризмознавство», «туризмометрія», на сьогодні домінують лише два – «туристика» і «туризмознавство». Тож, обговоримо їх.

Як стверджує науковець Г. П. Долженко, ініціаторами визначення поняття «туристика» є фахівці Російської міжнародної академії туризму (РМАТ), які тлумачать це поняття як цілісну систему сучасних фундаментальних і прикладних наук про туризм, туристичну діяльність, туристичну економіку, менеджмент туризму й туристичне законодавство [4]. Вивчення термінологічних труднощів у туристиці уможливили А. М. Бузні та А. С. Мацовій також з'ясувати, що на відміну від поняття «туризмознавство», «туристика» означає більш широку сферу діяльності, а саме: це цілісна система сучасних фундаментальних і прикладних наук про туризм, туристичну діяльність, економіку, менеджмент і законодавство [1, 107].

Як підтверджує Г. П. Долженко, фахівці Південного федерального університету визначають поняття «туризмознавство» як галузь наукового знання міждисциплінарного напрямку, галузь діяльності наукових дисциплін із дослідження туристичних ресурсів, технологій їх використання

для створення умов відновлення фізичних і моральних сил людини, результатів впливу на природу й соціум, процесів, що відбуваються в сфері туристичної діяльності [4]. Ми погоджуємось із думкою вченого, який після порівняльного аналізу понять «туристика» та «туризмознавство», констатує, що вони відрізняються лише літературним стилем.

Тож, зважаючи на теоретичний аналіз спеціальної та педагогічної літератури щодо вивчення розвитку туризму як об'єкта наукового дослідження, нами визнано існування деяких термінологічних труднощів на сьогодні.

Також ми встановили, що з низки понять, що протягом багатьох років розглядаються фахівцями, а саме: «туристика», «туризмологія», «туризмознавство», «туризмометрія», нині домінують лише два – «туристика» і «туризмознавство».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, теоретичний аналіз проблеми дослідження довів доцільність і актуальність обраної теми. З'ясовано, що протягом останніх десятиліть ученими й фахівцями різних країн світу досліджується таке складне соціально-економічне явище, як туризм. Установлено, що з'ясування сутності туризму понятійним способом, представлення його категоріально, концептуально є досить складною справою, адже туризм є багатограним явищем суспільного життя і його неможливо визначити однозначно.

У ході дослідження підтверджена й обґрунтована необхідність більш глибокого вивчення основних понять, а саме: «туризм», «туристика», «туризмознавство», що складають підґрунтя для вивчення туризму як об'єкта наукового дослідження.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні питань підготовки майбутніх фахівців з туризму і туризмознавства у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузни А. Н. Терминологические трудности в туристике / А. Н. Бузни, А. С. Мацова // Вісник ДІТБ. – 2013. – № 17. – С. 105–114.
2. Глобальный этический кодекс туризма (Сантьяго, 1 октября 1999 года) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/983_001
3. Горохов В. Г. История науки с философской точки зрения : кому она нужна? / В. Г. Горохов, С. З. Пакуляк // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 154–156.
4. Долженко Г. П. Наука о туризме : основания выбора номинации [Електронний ресурс] / Г. П. Долженко, Ю. С. Путрик, Л. Б. Савенкова // География и туризм : сб. науч. тр. – Пермь, 2010. – URL : <http://www.gennadiy-dolzhenko.ru/a28.html>
5. Закон України «Про туризм» із змінами, внесеними згідно із Законом N 222-VIII (222-19) від 02.03.2015, ВВР, 2015, N 23, ст. 158. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1282-15>.

6. Зорин И. В. Профессиональное образование и карьера в туризме : учебник для вузов / И. В. Зорин, А. И. Зорин. – М. : Советский спорт, 2005. – 528 с.
7. Квартальнов В. А. Туризм: учебник / В. А. Квартальнов. 2-е изд., перераб. – М. : Финансы и статистика, 2007. – 336 с.
8. Кручек О. А. «Новый этап в развитии туризмовеждения (к выходу монографии «Туризмология : концептуальные основы туризмологии»)» [Электронный ресурс] / О. А. Кручек // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія : філософські науки. – 2011. – Вип. 11. – С. 112–126. – URL : http://tourlib.net/statti_ukr/kruchek2.htm
9. Мищенко Я. В. Туризм как объект научного исследования [Электронный ресурс] / Я. В. Мищенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – URL : <http://www.science-education.ru/121-17206>.
10. Новини туризму. Туризм як наука [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.elentur.com.ua/category/turizm-kak-nauka/>
11. Кабінет Міністрів України. Постанова [Електронний ресурс]. – 2014. – № 71. – Київ. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/71-2014-%D0%BF/paran88#n88>
12. Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку туризму та курортів на період до 2022 року» (Офіційний вісник України, 2013 р., № 68, ст. 2496) [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/638-2013-%D1%80>
13. Соколова Н. А. Международно-правовые аспекты управления в сфере охраны окружающей среды : диссертация ... доктора юридических наук : 12.00.10 / Соколова Наталья Александровна ; Моск. гос. юрид. акад. им. О. Е. Кутафина. – Москва, 2010. – 467 с.
14. Туристский терминологический словарь : справочное издание [Электронный ресурс] / Рос. междунар. акад. туризма ; сост. И. В. Зорин, В. А. Квартальнов. – Москва : Советский спорт, 1999. – 663 с. – URL : <http://www.slovarnik.ru/html-turist/t/turizm.html>

REFERENCES

1. Buzni, A. N. (2013). Terminologicheskie trudnosti v turistikе [Terminology difficulties of tourism]. *Visnyk DITB*, (17), 105–114. [in Russian].
2. *Globalnyi eticheskii kodeks turizma [The Global Code of Ethics for Tourism]*. (1992). Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/983_001. [in Russian].
3. Horokhov, V. H. Pakuliak, S. Z. (2013). Istoriia nauki s filosofskoi tochki zreniia: komu ona nuzhna? [The history of science from a philosophical point of view: who needs it?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (5), 154–156. [in Russian].
4. Dolzhenko, H. P. Putrik, Yu. S., Savenkova, L. B. (2010). *Nauka o turizme: osnovaniia vybora nominatsii [Science Travel: select the category base]. Heohrafiia i turizm*. Retrieved from <http://www.gennadiy-dolzhenko.ru/a28.html>. [in Russian].
5. *Zakon Ukrainy «Pro turyzm»*. (2015). [The Law of Ukraine «On Tourism»]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1282-15>. [in Ukrainian].
6. Zorin, I. V. (2005). *Professionalnoe obrazovanie i karera v turizme. [Vocational education and careers in tourism]*. M.: Sovetskii sport. [in Russian].
7. Kvartalnov, V. A. (2007). *Turizm [Tourism]*. M.: Finansy i statistika. [in Russian].
8. Kruchek, O. A. «Novyi etap v razvitii turizmovedeniia (k vykhodu monohrafii «Turizmologii: kontseptualnye osnovy turizmologii»)» [The new stage in tourismology development (to the appearance of the monograph «tourismology: conceptual framework

of the theory of tourism»] (2011). *Naukovi zapysky Kyivskoho universytetu turyzmu*, 11, 112–126. Retrieved from http://tourlib.net/statti_ukr/kruchek2.htm. [in Ukrainian].

9. Mishchenko, Ya. V. (2015). Turizm kak obekt nauchnoho issledovaniia [Tourism as an object of scientific study]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Retrieved from <http://www.science-education.ru/121-17206>. (rus).

10. Novyny turyzmu [Tourism news]. (2016). Turyzm yak nauka. [Tourism as a science]. Retrieved from <http://www.elentur.com.ua/category/turizm-kak-nauka/> (ukr).

11. Kabinet Ministriv Ukrainy (2014). *Postanova [Resolution]*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/71-2014-%D0%BF/paran88#n88> [in Ukrainian].

12. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2013). *Rozporiadzhennia «Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi prohramy rozvytku turyzmu ta kurortiv na period do 2022 roku» [Resolution «On approval of the Concept of the State Target Program of Tourism and Resorts for the period till 2022»]*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/638-2013-%D1%80> [in Ukrainian].

13. Sokolova, N. A. (2010). *Mezhdunarodno-pravovye aspekty upravleniia v sfere okhrany okruzhaiushchei sredy [International legal aspects of governance in the field of environmental protection.]* (DSc thesis). Mosk. gos. yurid. akad. im. O. Ye. Kutafina. [in Russian].

14. Zorin, I. V., Kvartalnov, V. A. (1999). *Turistskii terminologicheskii slovar: spravocnoe izdanie [Tourist terminological dictionary]*. M.: Sovetskiy sport. Retrieved from <http://www.slovarnik.ru/html-turist/t/turizm.html> [in Russian].

РЕЗЮМЕ

Бескорвайная Л., Литвинова-Головань О. Особенности генезиса туризма как объекта научного познания.

В статье авторы анализируют вопросы и особенности генезиса и эволюции туризма в научной литературе. На основе теоретического анализа отечественной, зарубежной литературы, законов Украины, международных договоров и деклараций в области туризма выяснена сущность и происхождение понятий «туризм», «туристика», «туризмоведение». Определены принципы туризма, их основополагающие тезисы и рекомендации по реализации, которые необходимо соблюдать всем участникам взаимоотношений в сфере туризма. Подано собственное видение и формулировка исследуемых понятий. Подтверждена и обоснована важность глубокого изучения темы, сделаны определенные выводы, предоставлены рекомендации и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: генезис туризма, туризм, туристика, туризмоведение, наука, научные исследования, туризм как объект научного познания.

SUMMARY

Bezkorovaina L., Litvinova-Golovan O. Peculiarities of the genesis of tourism as an object of scientific knowledge.

This article is devoted to the study of such complex contemporary social and economic phenomena as tourism. The question of the genesis and evolution of tourism discussed in international scientific literature. Theoretical analysis of the problem proved the feasibility and relevance of the chosen research topic. The authors determined that various aspects of tourism are explored by geographers, historians, economists, educators, doctors, representatives of various scientific disciplines. They have published many scientific articles, monographs, held many meetings on the problems of tourism. But today there is no clear formulation of the basic concepts of tourism.

In the article, the authors emphasize that tourism is a multidisciplinary, multifactorial phenomenon. Tourism brings together concepts such as infrastructure, the quality of the tourism product and the environment, hospitality, training, transportation, security and so

on. The authors found out that while tourism is a sector of the economy, complex inter-industry entity, which form and implement tourism product and economic activity, amateur people and their way of life.

The researchers, based on the analysis of international declarations on tourism, found out that tourism leaders from around the world have recognized that familiarity with different cultures and traditions through tourism is an important factor for peace and international understanding, and also noted the need to promote and support education and training in the field of data frames technologies for tourism enterprises. Thus, the idea, of course, confirms the importance, urgency and feasibility of the study of the research problem.

Based on the theoretical analysis of the native, foreign literature and laws and international agreements in the field of tourism, the nature and origin of the concept of tourism are clarified. The basic principles of tourism are described and recommendations for implementation to be followed by all the participants of relations in tourism are given. During the research the authors revealed the concepts that are basic to the study of tourism as an object of research. The authors made the appropriate conclusions, submitted recommendations. The prospect of further research is the study of the phenomenon of tourism, as well as training of the future masters of tourism in higher education institutions.

Key words: *genesis of tourism, tourism, science, research, tourism as an object of scientific knowledge.*

УДК 37.048.4+331.548+373.6

Олександр Корнієць

Чернігівський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені К.Д. Ушинського,
ORCID ID 0000-0002-9359-6960

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ СОЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДОК ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКЦІЙ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ТЕМАТИКИ

Під час використання ресурсів мережі Internet для підготовки та проведення професійної орієнтації з учнями старших класів педагогічним працівникам доводиться опрацьовувати велику кількість несистематизованих, хаотично розміщених матеріалів. Метою дослідження є розробити опис побудови колекції електронних освітніх ресурсів профорієнтаційної тематики за допомогою сервісу соціальних закладок Diigo. Сервіс призначений для зберігання посилань на сторінки різних сайтів та на фрагменти тексту на цих сторінках. Під час дослідження можливостей сервісу використовувалися теоретичні (моделювання та проектування) та емпіричні (розробка колекції) методи. У результаті дослідження було побудовано колекцію закладок на сторінки сайтів профорієнтаційної тематики, яка може використовуватися під час проведення професійної орієнтації з учнями ЗНЗ.

Ключові слова: *профорієнтація, Diigo, соціальні закладки, соціальні сервіси, колекції електронних освітніх ресурсів, професійна орієнтація учнів, Internet-ресурси, хмарне середовище, колективна робота.*

Постановка проблеми. Під час підготовки та проведення профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів педагогічні працівники можуть використовувати різноманітні ресурси мережі Internet. Наприклад, описи професій (необхідна освіта, що повинен

знати та вміти працівник, професійно важливі особисті якості, основні обов'язки, професійні ранги, розряди, категорії, специфіка роботи, медичні протипоказання, заробітна плата й перспективи тощо), профорієнтаційні тести (визначення професійних типів особистості, визначення професійних інтересів особистості, вивчення мотивів вибору професії, визначення професійно важливих рис характеру особистості, дослідження спеціальних здібностей людини, дослідження вольової організації особистості тощо), поради щодо вибору професії та навчального закладу, видатні діячі в певній галузі, інтерв'ю з представниками різних професій тощо.

Одна з проблем, з якою зіштовхуються педагогічні працівники під час підготовки та проведення професійної орієнтації з учнями старших класів використовуючи ресурси мережі Internet, – це наявність у мережі великої кількості несистематизованих, хаотично розміщених матеріалів.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні й методичні основи створення та використання електронних засобів навчального призначення розглянуті в працях В. Ю. Бикова, В. В. Лапінського, О. Е. Коневщинської [1; 2].

Особливостям розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів присвячена праця С. Г. Литвинової [3].

Використанню Internet-ресурсів (дистанційних курсів, хмарних технологій) у профорієнтаційній діяльності присвячені праці Т. С. Пасічної, Т. С. Попової, М. І. Садового, О. М. Трифонової та Н. О. Химиці [5–8].

З досвідом використання Internet-ресурсів в організації профорієнтаційної роботи в зарубіжних країнах можна ознайомитись у праці М. О. Ховрича [9].

Мета дослідження – розробити опис побудови колекції електронних освітніх ресурсів профорієнтаційної тематики за допомогою сервісу соціальних закладок Diigo.

Методи дослідження. Під час дослідження можливостей сервісу соціальних закладок Diigo використовувались такі методи:

- теоретичні: аналіз наукової, психолого-педагогічної, методичної, спеціальної літератури з проблеми дослідження, джерел мережі Інтернет, моделювання та проектування у процесі створення й удосконалення колекції електронних освітніх ресурсів профорієнтаційної тематики – для виділення теоретичних засад дослідження;
- емпіричні: діагностичні (цілеспрямовані педагогічні спостереження, бесіди з учителями й учнями, аналіз досвіду роботи вчителів), вивчення, аналіз можливостей удосконалення існуючих і розробка нових колекцій електронних освітніх ресурсів для використання у профорієнтаційній діяльності – для констатування стану розв'язання проблеми;
- експериментальні: педагогічні спостереження за процесом використання колекцій електронних освітніх ресурсів для професійної орієнтації учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів,

використання колекції електронних освітніх ресурсів профорієнтаційної тематики під час проходження педагогічними працівниками курсів підвищення кваліфікації з метою апробації запропонованої методики та впровадження в практику загальноосвітніх навчальних закладів основних положень дослідження.

Виклад основного матеріалу. Під електронними освітніми ресурсами розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали й засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами [4].

У Наказі МОН від 01.10.2012 № 1060 «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» чітко прописано, що належить до зазначених вище ресурсів. Так, до основних видів електронних освітніх ресурсів відносять:

- електронний документ – документ, інформація у якому подана у формі електронних даних і для використання якого потрібні технічні засоби;
- електронне видання – електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості й призначений для поширення в незмінному вигляді;
- електронний аналог друкованого видання – електронне видання, що в основному відтворює відповідне друковане видання, зберігаючи розташування на сторінці тексту, ілюстрацій, посилань, приміток тощо;
- електронні дидактичні демонстраційні матеріали – електронні матеріали (презентації, схеми, відео- й аудіозаписи тощо), призначені для супроводу навчально-виховного процесу;
- інформаційна система – організаційно впорядкована сукупність документів (масивів документів) та інформаційних технологій, у тому числі з використанням технічних засобів, що реалізують інформаційні процеси та призначені для зберігання, обробки, пошуку, поширення, передачі й надання інформації;
- депозитарій електронних ресурсів – інформаційна система, що забезпечує зосередження в одному місці сучасних ЕОР з можливістю надання доступу до них через технічні засоби, у тому числі в інформаційних мережах (як локальних, так і глобальних);
- комп'ютерний тест – стандартизовані завдання, представлені в електронній формі, призначені для вхідного, проміжного і підсумкового контролю рівня навчальних досягнень, а також самоконтролю та/або такі, що забезпечують вимірювання психофізіологічних і особистісних характеристик випробовуваного, обробка результатів яких здійснюється за допомогою відповідних програм;

- електронний словник – електронне довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними;
- електронний довідник – електронне довідкове видання прикладного характеру, у якому назви статей розташовані за абеткою або в систематичному порядку;
- електронна бібліотека цифрових об'єктів – набір ЕОР різних форматів, у якому передбачено можливості для їх автоматизованого створення, пошуку й використання;
- електронний навчальний посібник – навчальне електронне видання, використання якого доповнює або частково замінює підручник;
- електронний підручник – електронне навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі, може містити цифрові об'єкти різних форматів і забезпечувати інтерактивні режими взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- електронні методичні матеріали – електронне навчальне або виробничо-практичне видання роз'яснень з певної теми, розділу або питання навчальної дисципліни з викладом методики виконання окремих завдань, певного виду робіт;
- курс дистанційного навчання – інформаційна система, яка є достатньою для навчання окремим навчальним дисциплінам за допомогою опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій;
- електронний лабораторний практикум – інформаційна система, що є інтерактивною демонстраційною моделлю природних і штучних об'єктів, процесів і їх властивостей із застосуванням засобів комп'ютерної візуалізації.

Електронний освітній ресурс є складовою частиною навчально-виховного процесу, має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності вихованців, учнів, студентів і вважається одним з головних елементів інформаційно-освітнього середовища.

Метою створення електронних освітніх ресурсів є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних і методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання й форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Для використання розміщених у мережі Internet матеріалів профорієнтаційної тематики (описи професій, профорієнтаційні тести, поради

щодо вибору професії та навчального закладу, інтерв'ю з представниками різних професій тощо) необхідно їх спочатку систематизувати.

Тому на сьогодні є актуальним створення систематизованих колекцій електронних освітніх ресурсів із профорієнтаційними матеріалами для використання в загальноосвітніх навчальних закладах під час проведення занять і консультацій із професійної орієнтації учнів старших класів.

Одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є використання сервісів мережі Internet для створення закладок. Закладка являє собою запис, який складається з посилання на певний сайт або на фрагмент тексту, що розміщений на сторінках сайту, його назви та короткого опису.

Для створення закладок на ресурси мережі Internet можна використовувати:

- <https://www.diigo.com> – Diigo;
- <http://www.bobrdobr.ru> – БобрДобр;
- <http://delicious.com/> – Делішес;
- <http://memori.ru/> - Меморі.

Далі розглянемо можливості сервісу для створення закладок Diigo.

Diigo (<https://www.diigo.com>) – персональна система управління інформацією. Сервіс призначений для зберігання посилань на різні сайти, на фрагменти тексту на сторінках сайтів і дозволяє додавати замітки до фрагменту тексту на сторінках сайтів. Користувач може зберігати приватні закладки (бачить тільки власник) або публічні (їх будуть бачити всі користувачі).

Також сервіс дозволяє створювати групи та запрошувати до них користувачів. Кожен користувач може входити до різних груп. У таких групах можна розміщувати закладки на сторінки сайтів певної тематики, тобто створювати тематичні колекції електронних освітніх ресурсів. Сервіс можна використовувати для колективної роботи учнів із матеріалами з професійної орієнтації: виділяти головне, робити закладки та інше. Наприклад, <https://groups.diigo.com/group/proforientatorinfo> (рис. 1).

Diigo має набір інструментів для популярних браузерів і таких пристроїв, як Android, iPad, iPhone.

Усе, що користувач зберігає, потрапляє до бібліотеки користувача «My Library» на сервері Diigo.

Варіанти використання Diigo:

- Активне читання – можна виділяти («highlights») важливі фрагменти тексту й робити замітки («sticky notes»);
- Закладки («Bookmarks») – при збереженні закладок можна класифікувати їх за допомогою тегів і додавати в окремі групи закладок;
- Збереження скріншотів («Capture») елементів веб-сторінки.

Інструменти Diigo також надають можливості ділитися закладками з іншими користувачами та співпрацювати з ними.

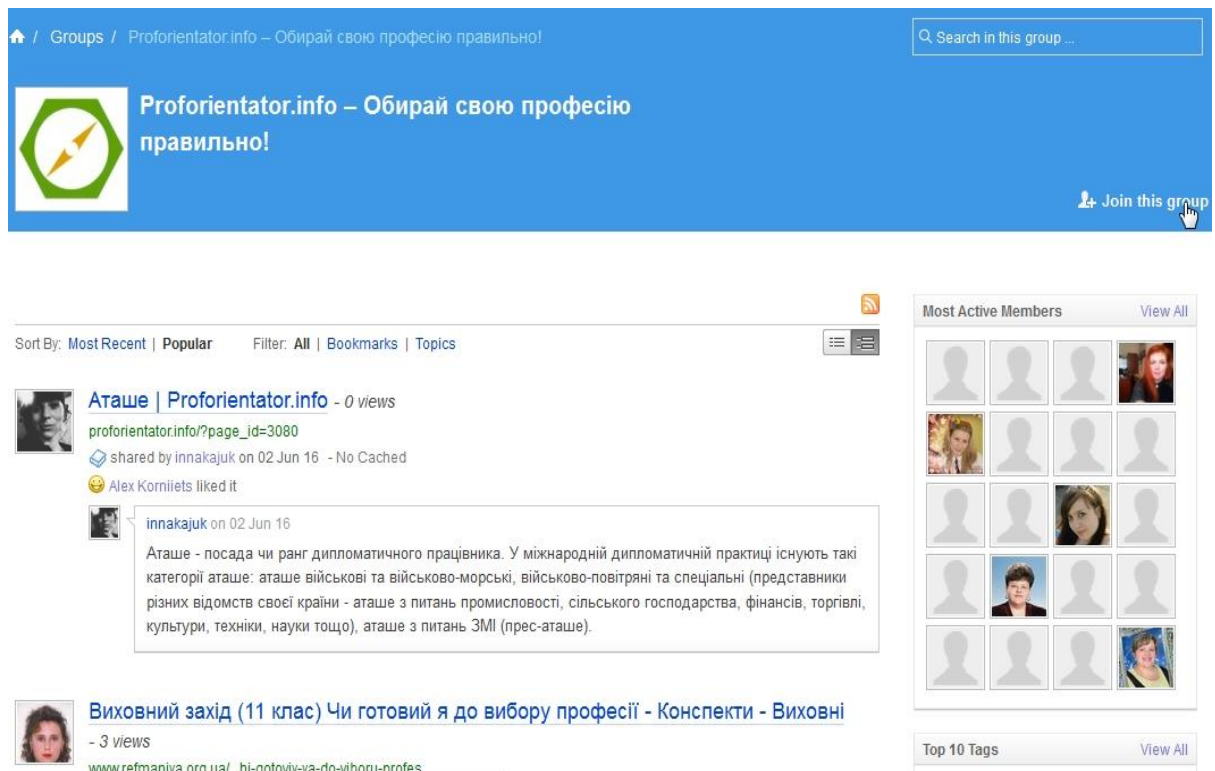


Рис. 1. Група закладок на сторінки сайтів з профорієнтаційними матеріалами

Щоб скористатися описаними вище можливостями Diigo спочатку необхідно зареєструватися. Для реєстрації в Diigo (<https://www.diigo.com/sign-up>) потрібно вибрати базовий (безоплатний) тарифний план і заповнити анкету: вказати логін, електронну поштову скриньку та пароль від 6 до 32 символів (рис. 2). У базовому тарифному плані можна створювати до 1000 закладок. Після заповнення особистих даних на вказану електронну адресу надійде лист для підтвердження реєстрації.

Create an Account

Chosen plan: **Free** Change Plan

Username, 6 ~ 16 characters, must begin with a letter.

Email

Password

☐

Я не робот

Конфіденційність - Умови використання

Create Account

Рис. 2. Реєстраційна форма Diigo

Далі Diigo запропонує встановити на вибір:

1. Інструмент Diigolet, який є звичайною кнопкою «JavaScript» у панелі обраних сайтів, яку можна просто перетягти та зберегти прямо з сайту Diigo на панель інструментів браузера (рис. 3).

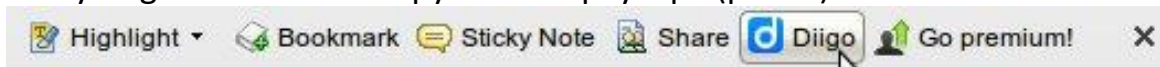


Рис. 3. Інструмент Diigolet

2. Спеціальна панель інструментів для браузера. Доступні версії панелі до багатьох популярних браузерів. У цьому випадку потрібно натиснути на “Get feature-rich diigo toolbar”. Далі пропонується вибрати версію панелі інструментів або ж завантажити запропоновану слідуєчи інструкції браузера. Після встановлення спеціальної панелі інструментів і перезавантаження браузера з’явиться панель Diigo Toolbar (рис. 4).



Рис. 4. Спеціальна панель інструментів Diigo Toolbar для браузера

Diigo надає можливість виділяти текст і прикріпляти замітки (стікери, sticky notes) до певних частин веб-сторінки. Щоб виділити кольором певний текст сторінки, потрібно виділити цей текст і натиснути відповідну кнопку «Highlight» у браузері (або натиснути праву кнопку миші й вибрати в контекстному меню «Highlight»).

З виділеним текстом доступні такі дії: додати замітку («приліпити стікер»), видалити виділення, змінити колір виділення, подивитись виділений текст у бібліотеці користувача.

Для додавання закладки потрібно натиснути кнопку «Bookmark» на панелі інструментів.

Diigo надає можливість:

- створювати публічні та приватні закладки (публічні закладки будуть доступні всім користувачам, приватні – лише власнику);
- помічати закладки непрочитаними для подальшого їх опрацювання (дозволяє виокремлювати закладки на сторінки сайтів, які ще не опрацьовані або опрацьовані не повністю);
- зберігати копію сторінки (користувач матиме доступ до копії сторінки, яку він зберіг навіть коли сайт, на який здійснюється посилання не доступний);
- надсилати повідомлення у Twitter (якщо користувач зареєстрований у соціальній мережі Twitter, він може додавати записи про створені закладки у свій канал);
- додавати короткий опис змісту сторінки (за цим описом користувач та всі, кому він надав доступ до цієї закладки, можуть швидко зорієнтуватися про що йде мова на даній сторінці сайту);

- задавати теги (ключові слова), які належать до цієї сторінки (використовуючи теги користувачі можуть швидко знаходити закладки на сторінки сайтів певної тематики. Наприклад, тег «тести» можна вказувати до всіх закладок на сторінки сайтів, на яких є різноманітні профорієнтаційні тести: диференційно-діагностичні опитувальники, професійно-діагностичний опитувальники, тести для визначення професійних типів особистості, тести для визначення професійних інтересів особистості, тести на вивчення мотивів вибору сфери трудової діяльності, тести на вивчення характерологічних рис особистості, тести для визначення здатності до певних професій, тести для визначення загальних творчих і спеціальних здібностей людини, тести на визначення вольової організації особистості тощо) (рис. 5);

- поділитися закладкою з групою (у відповідному полі потрібно вибрати групу зі списку. Спершу, повинна бути створена група, а потім до неї додаються закладки. Якщо при створенні закладки вказати групу, то цю закладку бачитимуть усі учасники цієї групи).

Для створення групи необхідно вказати:

- ім'я групи; унікальне ім'я групи латинськими літерами, яке буде відображатися в URL-адресі;

- опис групи;

- категорія, до якої належить група;

- хто може переглядати групу (може переглядати будь-хто або тільки члени цієї групи);

- як можна приєднуватися до групи іншим користувачам (до групи може приєднатися будь-хто; може приєднатися будь-хто, але модератор повинен підтвердити; приєднатися можуть тільки ті люди, яких запросили);


- хто може запрошувати нових членів групи (тільки модератор групи або всі члени групи).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті дослідження було побудовано колекцію закладок на сторінки сайтів профорієнтаційної тематики. Дана колекція електронних освітніх ресурсів профорієнтаційної тематики використовується під час проходження педагогічними працівниками курсів підвищення кваліфікації з метою апробації запропонованої методики та впровадження в практику загальноосвітніх навчальних закладів основних положень дослідження.


Ураховуючи описані вище можливості, педагогічні працівники можуть створювати закладки на сторінки сайтів з профорієнтаційними матеріалами, сортувати їх використовуючи теги, визначати головне використовуючи виділення та стікери. Також педагогічні працівники можуть створювати групи, запрошувати до них учнів та надавати їм доступ до публічних закладок.

Group items tagged


Filter: [All](#) | [Bookmarks](#) | [Topics](#) ⋮ ⋮ ⋮




[Моя кар'єра](#) - 0 views
www.mycareer.org.ua/test
[тест](#) [Професія](#)
shared by [kravchuksvetlana](#) on 14 Jun 16 - [Comment](#) - [No Cached](#) - [Save To My Library](#) - [More](#) ▼
😊 [Alex Korniets](#) liked it ([Un-like](#))




[kravchuksvetlana](#) on 14 Jun 16
Пропонуємо пройти безплатне комплексне тестування, яке допоможе тобі виявити власні нахили і здібності




[Моя кар'єра](#) - 0 views
www.mycareer.org.ua/job-choice
[тест](#) [Профорієнтація](#) [Вибір](#) [професії](#)
shared by [obodjanskyj_w](#) on 07 Jun 16 - [Comment](#) - [No Cached](#) - [Save To My Library](#) - [More](#) ▼
😊 [Alex Korniets](#) liked it ([Un-like](#))



[obodjanskyj_w](#) on 07 Jun 16
Пропонуємо пройти безплатне комплексне тестування, яке допоможе тобі виявити власні нахили і здібності



[Чи подобається тобі обрана професія?](#) - 2 views
prof.osvita.org.ua/...index.html
[Профорієнтація](#) [Вибір](#) [тест](#) [професій](#)
shared by [innakajuk](#) on 02 Jun 16 - [Comment](#) - [No Cached](#) - [Save To My Library](#) - [More](#) ▼
😊 [Alex Korniets](#) liked it ([Un-like](#))



[innakajuk](#) on 02 Jun 16

Рис. 5. Сортуння закладок за тегом «Тест»

Тож, описана вище колекція електронних освітніх ресурсів може використовуватися практичними психологами, соціальними педагогами, класними керівниками, учителями природничо-математичних спеціальностей та іншими педагогічними працівниками під час підготовки та проведення профорієнтаційних заходів з учнями старших класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення / В. Ю. Биков, В. В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 2 (98). – С. 3–6.
2. Коневщинська О. Е. Електронні освітні ресурси у межах інформаційного забезпечення діяльності ресурсних центрів дистанційної освіти // Інформаційні технології і засоби навчання, 2014. – № 5 (43). – С. 164–173. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/7607/1/1140-4156-1-PB.pdf>.
3. Литвинова С. Г. Особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів / С. Г. Литвинова // Наукові записки. – Серія: педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2012. – Вип. 3 (109). – С. 200–204.

4. Наказ МОН від 01.10.2012 № 1060 «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.
5. Пасічна Т. С. Інтернет-ресурси як джерела профорієнтаційної інформації / Т. С. Пасічна // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (28 жовтня 2014 р.) : у 2 ч. – Ч. 1. – С. 162-169.
6. Попова Т. С. Реалізація профорієнтаційної діяльності шляхом застосування сучасних засобів Інтернет-технологій / Т.С. Попова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – № 2 (17) . – С. 181–190. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/3188/1/20.pdf>.
7. Садовий М. І. Дистанційна освіти в умовах використання хмарних технологій як основа профорієнтаційної роботи з абітурієнтами / Биков В. Ю., Лапінський В. В. // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару (Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р.). – Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2012. – с. 83. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/840/1cloud.pdf>.
8. Химиця Н. О. Інформаційно-комунікаційні технології у контексті профорієнтаційної роботи / Н. О.Химиця // Інформація, комунікація, суспільство : матеріали І Міжнародної наукової конференції ІКС-2012, 25-28 квітня 2012 року. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 152–153.
9. Ховрич М. О. Досвід організації профорієнтаційної роботи в зарубіжних країнах / М. О. Ховрич // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 97. Серія: педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – № 97. – С. 302–304.

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu., Lapinskyi, V.V. (2012) Metodolohichni ta metodychni osnovy stvorennia i vykorystovuvannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia [Methodological and methodical bases of creation and use of electronic means for educational purposes]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 2(98), 3-6.
2. Konevshchynska, O.E. (2014) Elektronni osviti resursy u mezhakh informatsiinoho zabezpechennia diialnosti resursnykh tsentriv dystantsiinoi osvity. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Electronic educational resources within information support of distance education resource center], 5 (43), 164-173, <http://lib.iitta.gov.ua/7607/1/1140-4156-1-PB.pdf>.
3. Lytvynova, S. H. (2012) Osoblyvosti rozrobky kryteriiv otsiniuvannia elektronnykh osvitnikh resursiv [Development features of the evaluation criteria of electronic educational resources]. *Naukovi zapysky. Serii: pedahohichni nauky*. Kirovohrad. RVV KDPU im. Volodymyra Vynnychenka, 3(109), 200–204.
4. Nakaz MON vid 01.10.2012 #1060 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronni osviti resursy» [The Order of Ministry of education and science from 01.10.2012 №1060 «Approval of the Position of electronic educational resources»], <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.
5. Pasichna, T.S. (2014) Internet-resursy yak dzherela proforiientatsiinoi informatsii [Internet resources as sources of the career guidance information]. *Aktualni problemy profesiinoi orientatsii ta profesiinoho navchannia naselennia v umovakh sotsialno-ekonomichnoi nestabilnosti : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (28 zhovtnia 2014 r.) u 2 ch. Ch. 1., 162-169.

6. Popova, T.S. (2013) Realizatsiia proforiientatsiinoi diialnosti shliakhom zastosuvannia suchasnykh zasobiv Internet-tekhnologii [Implementation of Vocational Guidance Activities via Modern Means of Internet Technologies]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, 2 (17), 181-190, <http://lib.iitta.gov.ua/3188/1/20.pdf>.

7. Sadovyi, M.I., Tryfonova, O.M. (2012) Dystantsiina osvity v umovakh vykorystannia khmarnykh tekhnologii yak osnova proforiientatsiinoi roboty z abiturientamy [Distance education in the setup use of cloud technologies as a basis for career guidance work with entrants]. Khmarni tekhnologii v osviti : materialy Vseukrainskoho naukovo-metodychnoho Internet-seminaru (Kryvyi Rih – Kyiv – Cherkasy – Kharkiv, 21 hrudnia 2012 r.). Kryvyi Rih : Vydavnychiy viddil KMI, 83. <http://lib.iitta.gov.ua/840/1/cloud.pdf>.

8. Khymysia, N.O. (2012) Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii u konteksti proforiientatsiinoi roboty [Information and communication technologies in the context of career guidance work]. Informatsiia, komunikatsiia, suspilstvo : materialy I Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii IKS-2012, 25-28 kvitnia 2012 roku. Lviv Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 152-153.

9. Khovrych, M.O. (2012) Dosvid orhanizatsii proforiientatsiinoi roboty v zarubizhnykh krainakh [The experience of vocational work in foreign countries]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Vypusk 97. Serii: pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats. Chernihiv: ChNPU, 97, 302-304.

РЕЗЮМЕ

Корниец А. Использование сервисов социальных закладок для организации коллекций электронных образовательных ресурсов профориентационной тематики.

Во время использования ресурсов сети Internet во время подготовки и проведения профессиональной ориентации с учениками старших классов педагогическим работникам приходится обрабатывать большое количество несистематизированных, хаотически размещённых материалов. Целью данного исследования является описание построения коллекции электронных образовательных ресурсов профориентационной тематики с помощью сервиса социальных закладок Diigo. Сервис предназначен для хранения гиперссылок на страницы разных сайтов и на фрагменты текста на этих страницах. Во время исследования возможностей сервиса использовались теоретические (моделирование и проектирование) и эмпирические (разработка коллекции) методы. В результате исследования было построено коллекцию закладок на страницы сайтов профориентационной тематики, которая может использоваться во время проведения профессиональной ориентации с учениками общеобразовательных школ.

Ключевые слова: профориентация, Diigo, социальные закладки, социальные сервисы, коллекции электронных образовательных ресурсов, профессиональная ориентация учеников, Internet-ресурсы, облачная среда, коллективная работа.

SUMMARY

Korniets O. Usage of the social bookmarking service for organization of the collections of electronic educational resources with the career guidance topics.

When using the Internet resources for training and making professional guidance for students of senior classes, the teaching staff has to process large amounts of unstructured, chaotic placed materials: descriptions of professions, professionally oriented tests, some pieces of advice on choosing a profession and educational institution, records of prominent people in a particular area, interviews with representatives of different professions, requirements for admission to higher education institutions and so on. The aim of this study is to make the description of developing of the collection of electronic educational resources

with career guidance topics via social bookmarking service Diigo. The service was designed to store links to pages on different sites and text fragments in these pages.

During the study of the social bookmarking service Diigo capabilities, there were used the following methods:

- *theoretical: analysis of scientific, psychological-educational, methodological, special literature on the subject of the study, sources of the Internet, modeling and design in the process of creation and improvement of collection of electronic educational resources with career-oriented subjects – to highlight the theoretical basis of the study;*
- *empirical: diagnostic (deliberate pedagogical observations, interviews with teachers and students, teachers' experience analysis), study, analysis of possibilities to improve the existing collections and develop new ones of electronic educational resources for usage in the career guidance activity – for the statement of the problem's resolution stage;*
- *experimental: pedagogical observation of the process of usage of the electronic educational resources' collections for professional guidance of the secondary schools' senior pupils, using of the collection of electronic educational resources with career-oriented topics during pedagogical staff's training courses to test the proposed methodology and introducing the main provisions of the research to the secondary schools practice.*

As a result of the study, the collection of the pages' bookmarks for sites with career-oriented subjects was built and it can be used during professional guidance for the students of secondary schools.

Key words: guidance, Diigo, social bookmarking, social services, collection of electronic educational resources, professional guidance of students, Internet- resources, cloud environment, teamwork.

УДК 376-056.36.016:82

Ніна Кравець

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-1423-8533

ВНЕСОК В. П. ЛЮБЧЕНКО В УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ЧИТАННЯ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті розглянуто теоретико-методичну спадщину В. П. Любченко – відомого українського методиста в галузі навчання розумово відсталих учнів мови й читання. Проведено аналіз її робіт на предмет використання запропонованих автором різноманітних видів завдань учителями на уроках літератури: вправ, методів і прийомів роботи з розумово відсталими учнями різної вікової категорії з метою формування складових навички читання, корекції притаманних розумово відсталим порушень, що впливають на оволодіння ними читацькою діяльністю та виховання їх як активних читачів. Виокремлено види завдань і вправ, виконання яких забезпечить розуміння учнями сутності змісту твору. Обґрунтовано доцільність використання позитивного досвіду В. П. Любченко на уроках літератури в роботі з розумово відсталими школярами.

Ключові слова: В. П. Любченко, розумово відсталі учні, корекція, урок читання, позакласне читання, урок літератури, мовлення, читацька діяльність, форми роботи, аналіз твору.

Постановка проблеми. Система спеціальної освіти, насамперед освіти розумово відсталих учнів, потребує врахування вимог сьогодення,

які ставляться до освіти учнів масових шкіл і передбачають оволодіння школярами необхідними життєвими компетентностями з метою використання їх у подальшому житті. Одним із предметів, що забезпечує належне опанування розумово відсталими учнями життєвими компетентностями, є література.

Аналіз актуальних досліджень Робота з художніми та науково-пізнавальними статтями спрямована на виховання розумово відсталих учнів як активних читачів з метою розуміння ними сутності читаного матеріалу й використання здобутих знань і вмінь у щоденному житті. Питання формування навички читання розглянуто в роботах А. Аксьонової, Л. Вавіної, М. Гнєзділова, Н. Кравець, В. Любченко; особливості розуміння учнями різних видів текстів висвітлили В. Василевська, М. Голдусь, Л. Доблаєв, В. Любченко, В. Озолайте, В. Петрова, Б. Пінський, В. Побрейн, Н. Сосідова, З. Смирнова; особливості читацької діяльності розглядали О. Гончарова, О. Карсалова, О. Слижук, виховання у школярів інтересу до читання як до процесу пізнання розглядали В. Побрейн, Н. Кравець, Н. Морозова, Т. Ульянова та ін.

Сучасна методика навчання розумово відсталих учнів літератури має, на наш погляд, завдячувати Вірі Петрівні Любченко за здійснені нею суттєві пропозиції в царині методики читання для даної категорії дітей.

Мета статті – спроба проведення теоретико-методичного аналізу науково-методичної спадщини В. П. Любченко з точки зору використання вчителями на уроках літератури в роботі з розумово відсталими учнями.

Методи дослідження: аналіз педагогічних праць, посібників, методичних рекомендацій; пошуково-бібліографічний метод вивчення опублікованих матеріалів В. П. Любченко з досліджуваної теми, метод систематизації й узагальнення вивчених матеріалів.

Виклад основного матеріалу. В. П. Любченко народилася у 1902 р. у місті Києві. Вищу освіту здобула в Київському інституті народної освіти на факультеті соціального виховання (1920–1924 рр.). По закінченню навчання отримала кваліфікацію педагог-дефектолог. З 1936 по 1938 рік із метою поглиблення знань прослухала курси мовно-літературного факультету Київського учительського вечірнього інституту. Після визволення Києва до березня 1944 року працювала вчителем допоміжної школи. 30 березня 1944 р. В. П. Любченко зарахована в Інститут дефектології УРСР на посаду молодшого наукового співробітника з мови (українська, російська) у відділ спеціальної педагогіки; у 1947 році переведена на посаду старшого наукового співробітника. За успіхи в роботі у 1949 році нагороджена знаком «Відмінник освіти».

У Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР (відділ спеціальної педагогіки) В. П. Любченко працювала до 1967 року – часу переходу на заслужений відпочинок. Учена займалася питаннями, що стосуються навчання грамоти розумово відсталих учнів, розвитку мовлення в даній

категорії дітей, але значну увагу приділяла розкриттю особливостей проведення уроків читання в молодших та старших класах допоміжної школи, зокрема й уроків позакласного читання.

По собі В. П. Любченко залишила понад 20 цікавих і нині корисних для науковців і практиків теоретико-методичних напрацювань. Науково-практична унікальність посібників полягає в тому, що в них досить скрупульозно відображено опис результатів багаторічного наукового пошуку автора в поєднанні з власними практичними здобутками. Насамперед, це стосується методичних порад щодо роботи над реченням, проведенням уроків класного й позакласного читання, розвитком писемного мовлення в розумово відсталих учнів, уроків навчання грамоти, формування навичок читання. Привертає увагу здійснений аналіз уроків читання як у молодших, так і в старших класах та особливості методики їх проведення. Автору вдалося всебічно проаналізувати роботу вчителя на кожному з уроків класного читання й виділити різноманітні форми роботи з учнями. Не менш значущим є розкриття особливостей проведення уроків позакласного читання, які методист розглядала як продовження уроків класного читання. Будучи прекрасним знавцем практики роботи з навчання розумово відсталих учнів української мови й читання, В. Любченко досить детально охарактеризувала цю категорію школярів, наголошуючи на притаманних їм особливостях, які заважають належним чином оволодівати навичками читання, зокрема самостійного читання. Насамперед, звернула увагу на характерне для розумово відсталих обмежене коло уявлень і понять, бідність словникового запасу, недостатній розвиток абстрактного мислення, досить уповільнений процес засвоєння, слабку волю, що створюють значні перешкоди для оволодіння самостійним читанням [8, 8]. З огляду на це радила вчителям і шкільним бібліотекарям всебічно вивчати учнів-читачів із метою отримання відомостей про дійсний стан їхнього розвитку і знань, якими діти володіють; звертати увагу на індивідуальні особливості й можливості дітей; знати їхні інтереси, уміння, нахили, бажання, щоб дотримуватися індивідуального підходу до кожного окремого учня-читача [4, 13]. Висновки методиста щодо дотримання індивідуального підходу цінні і в наш час, оскільки в сучасних спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих дітей у кожному класі навчаються учні як із легкою, так і з помірною розумовою відсталістю, які потребують не лише індивідуального, а й диференційованого підходу.

У праці «Уроки читання в старших класах допоміжної школи» (1957) Віра Петрівна запропонувала цінні методичні поради щодо проведення окремих видів роботи на уроці, виділяючи як провідні *розповідь* та *бесіду* про прочитані книги [9, 23]. Значну увагу приділяла *бесіді* з учнями про прочитане. Молодшим школярам пропонувала у процесі бесіди прості запитання щодо сутності прочитаного твору. Учні старших класів рекомендувала ставити запитання, що стосуються назв дійових осіб, часу й

місця події, описаних у творі; стимулюють висловлювати власну думку про окремих дійових осіб, їхні вчинки. Важливо те, що поради диференційовані щодо роботи з дітьми різної вікової категорії та спрямовані на становлення читацької діяльності учнів. Щоб бесіда проходила активно, жваво, В. Любченко рекомендувала залучати до неї якомога більше учасників шляхом запровадження індивідуальних і колективних бесід залежно від психофізичних особливостей кожного, що забезпечувало індивідуальну й загальну корекцію. У процесі формування вмінь читацької діяльності радила навчати школярів висловлювати власні думки, міркувати з приводу описаної у творі події та водночас робити певні висновки, що сприятиме корекції притаманних розумово відсталим порушень мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Корисні такі бесіди не лише для вихованців, а й для педагогів, оскільки педагоги мають можливість дізнатися, що читають вихованці, про що їм хотілося б ще прочитати, а що не цікаво читати.

Підготовкою до самостійного читання науковець вважала *колективне читання* книг дітьми з обов'язковим аналізом твору після його читання, доводячи, що така робота підводить до самостійного читання. «Читання захоплює дітей, у них розвивається інтерес до книжки» [9, 27]. Заслужовують уваги запропоновані й детально описані в посібнику так звані *години розповідей* на уроках класного читання, на яких учні розповідають про прочитане в позакласний час: про кілька книг однієї тематики або про книги, у яких описано подібні епізоди. Це досить вдала форма роботи, завдяки якій в учнів-читачів розвиваються й коригуються мислення, мовлення, пам'ять; діти без спеціального стимулу прилучаються до читання книг як різних авторів, так і творів різноманітної тематики одного автора. Закономірним продовженням указаної роботи є *уроки пропаганди книжки*, на яких відбувається знайомство з новою книгою. Пропоновані форми роботи корисні для бібліотекарів і батьків дітей, оскільки діти звертатимуться до бібліотекарів, щоб отримати книжку, про яку дізналися на уроці читання та до батьків, щоб придбали відповідну книжку.

Особливого значення Віра Петрівна надавала *голосному* читанню, мету якого вбачала в зацікавленні дітей книгою, заохоченні їх до читання, що допоможе глибше сприйняти, краще засвоїти матеріал. На її думку, слухаючи читання в доброму виконанні читця, школярі сприймають цей процес творчо, глибше аналізують образи героїв, описи природи, краще засвоюють матеріал. Колективне слухання читця, насамперед педагога, справляє значний виховний вплив на учнів-слухачів, забезпечуючи естетичні колективні переживання. До проведення голосних читань учитель повинен ретельно підготуватися, насамперед продумати характери дійових осіб, щоб правильно їх повідомити учням, знайти кульмінаційний пункт твору й звернути увагу школярів на нього. Щоб учні-слухачі глибше зрозуміли сутність твору, учитель повинен намітити тон, яким читатиме твір, продумати

запитання, які варто поставити дітям. Запропонований вид роботи спрямований на оволодіння вміннями виразного читання як складової читацької діяльності й виховання школярів як активних читачів. Неабияку роль В. Любченко відводила *літературним іграм*, які розглядала як прийом, що дозволяє перевірити як учні читають, а також поглибити розуміння ними прочитаного, зацікавити читанням із метою рекомендації книг для самостійного читання. Зважаючи на це, радила добирати різноманітні види ігор, спрямованих на процес засвоєння творів, заохочення до читання: загадки, малюнки, інсценівки, пантоміму [9, 33].

У другому розділі посібника «Уроки читання в старших класах допоміжної школи», який автор назвала «Методичні поради до проведення уроків читання», подано характеристику уроків читання у старших класах та вказано, на що варто звернути увагу в процесі їх проведення: вік дітей, загальний розвиток, рік навчання, підготовка учнів та складність матеріалу, особливості проведення уроків читання в старших класах [9]. З метою оптимізації уроків читання науковець запропонувала різноманітні форми роботи, що сприятимуть розвиткові самостійності учнів: 1) мовчазне читання, яке передує голосному, частіше вибіркове; 2) пояснення учнями значення слів, виразів, складних характерів дійових осіб. Особливу увагу педагог звернула на роль виразного читання й навчання переказувати зміст прочитаних творів; на проведення пов'язаних із читанням творчих робіт. «Зважаючи на обмежений життєвий досвід школярів, бажано викликати в них інтерес до нового, асоціації, щоб заохотити їх до читання та полегшити сприймання нового матеріалу» [9, 38].

Заслужовують уваги пропоновані методистом етапи проведення уроку читання: перевірка домашнього завдання; опрацювання нового матеріалу; подача домашнього завдання. Указавши етапи проведення уроку читання, В. Любченко зупиняється на особливостях роботи над твором: а) попередня вступна бесіда перед читанням твору з метою створення відповідного настрою щодо сприймання твору й переключення уваги учнів до твору; б) створення цілеспрямованості в роботі над читанням твору, не розкриваючи його зміст. Зміст вступної бесіди визначається з урахуванням готовності учнів до сприймання головної думки.

Зважаючи на стан психофізичних особливостей розумово відсталих школярів, автор правомірно вважала, що вони повніше сприймуть твір у разі створення відповідного настрою, особливо перед читанням віршів. Підсилить емоційне сприймання твору використання картин, малюнків. З цією метою радила в процесі бесіди організовувати вільні висловлювання учнів, емоційно звертатися до них та вести бесіду емоційно. Наголошуючи на ролі *вступної бесіди*, звертала увагу на те, що попередня вступна бесіда не повинна бути обтяжливою для учнів і тривалою. Щоб діти зрозуміли сутність бесіди, пропонувала включати в бесіду слова з тексту твору, що вимагають

пояснення, оскільки правомірно вважала, що «коли слова пояснюються в живій мові (дітей, учителя), вони доступніші дітям для сприймання й засвоєння» [9, 50].

Художній твір методист пропонувала читати повністю, але виразно, емоційно, щоб діти сприйняли якнайповніше зміст читаного матеріалу, «усвідомили, глибше відчували образи твору». Читати твір першим повинен учитель, іноді коротко пояснюючи значення деяких слів, та після першого читання з'ясувати враження учнів шляхом подачі узагальнювальних запитань, але запитань багато не ставити. Запитання В. Любченко радила пропонувати такі, щоб вони спонукали школярів думати, «щоб діти краще, повніше і глибше зрозуміли художній твір, необхідно, щоб вони добре вдумалися в його зміст» [9, 56]. На нашу думку, такими можуть бути запитання евристичного спрямування. Водночас науковець рекомендувала запитання, які вимагають *дві форми* відповідей. За першої форми учні коротко відповідають на запитання вчителя словами з тексту, оскільки відповіді вимагають знання тексту. Для цього вони перечитують текст, практикуються в читанні, усвідомлюють зміст читаного матеріалу. Друга форма полягає в тому, що на запитання потрібно відповідати своїми словами. На думку автора, такі вправи надзвичайно важливі для розумового розвитку [2; 3; 7; 8].

Заслужують уваги пропозиції щодо використання вчителем *ілюстрацій* та запровадження *словесного* малювання, що допоможе учням краще засвоїти зміст тексту твору, який читають. З цією метою вчитель повинен навчити їх придумувати усні підписи до малюнків. На нашу думку, пропоновані вправи варті уваги, оскільки спрямовані на корекцію та розвиток мислення й мовлення в дітей, яким важко узагальнювати, проводити синтез, засвоювати, осмислювати та відтворювати зміст прочитаного матеріалу. Працюючи вчителем допоміжної школи, на уроках читання ми досить вдало використовували такі види роботи, що позитивно впливало на оволодіння й відтворення ними читаного матеріалу.

Цінними є поради щодо проведення *аналізу* тексту твору, за якого бесіда виступає «основною формою роботи під час розбору твору з вибіркоким читанням окремих місць твору» [9, 70]. Водночас автор радила у процесі роботи з текстом твору розбір змісту частин закінчувати усним переказом та придумувати заголовок до кожної частини. Виконання таких завдань забезпечувало оволодіння вміннями аналізувати твір. Проте особливу увагу В. Любченко надавала роботі над складанням *плану* твору, наголошуючи на необхідності складання плану з метою поновлення в пам'яті сюжету, розуміння й усвідомлення частини твору та розуміння його сутності в цілому, указуючи, як працювати з різними за обсягом творами. Малі за обсягом твори пропонувала читати повністю перед початком складання плану; якщо ж твір значного обсягу, то учні за запитаннями вчителя поновлювали його зміст і на основі цього складали план. Склавши план, читали

оповідання й переказували його за складеним планом. Роботі над *переказом* змісту твору автор надавала неабияке значення, виділивши виразність переказу як основну вимогу, насамперед, вибіркового переказу [2; 8; 9].

Для розвитку й корекції мовлення учнів пропонувала застосовувати *творчі розповіді* – вчити учнів творчому розповіданню, що передбачає розповідь за аналогією, з використанням особистого життєвого досвіду, розповідь за ілюстраціями до змісту тексту твору, зважаючи на те, що розумово відсталі зі значними труднощами запам'ятовують зміст прочитаного твору, усвідомлюють його смисл та відтворюють. Щоб школярі краще уявили героїв (персонажів) твору, автор звертала увагу вчителів на виразне читання дітей, оскільки розумово відсталим учням, навіть старшокласникам, властива монотонність, невиразність, тому важливо навчити їх виразному читанню, що «допоможе виховати правильну, виразну мову». Для цього потрібно організовувати різноманітні види роботи: читання цілого твору чи окремих місць з твору; читання за ролями; хорове, коментоване читання; декламування [2, 9]. Неабияке значення для розвитку мовлення В. Любченко вбачала в застосуванні *творчого переказу*, пропонуючи його види: переказ прочитаного у зміненій формі (від третьої особи), від імені дійової особи. Водночас учні можуть виконувати таку роботу: продовження оповідання, придумування оповідання за аналогією. Для закріплення засвоєного матеріалу запропонувала різноманітні види драматизації: читання за ролями, колективну драматизацію, читання й виконання різноманітних рухів, пантоміму.

Як види роботи з розвитку мовлення автор рекомендувала записувати учнями по пам'яті вивчені уривки з творів та вправу на складання віршів із підкресленням образних слів. Вважаємо, що для розумово відсталих це досить складні завдання, а решта завдань: виписування слів-описів природи, придумування заголовків до частин тексту твору, виписування образних слів і виразів, окремих місць із прочитаного тексту, складання письмових відповідей на запитання, що стосуються змісту прочитаного, складання й запис плану оповідання, статті; письмовий переказ змісту твору за поданим учителем планом – доступні й спрямовані на оволодіння читацькими вміннями та виховання школярів як активних читачів [5; 6; 7]. Щодо словникової роботи, Віра Петрівна радила пояснювати слова в тісному зв'язку з контекстом, насамперед, пояснювати слова в прямому значенні, а потім – образні вирази, оскільки «спостереження над мовою твору сприяють кращому розумінню його змісту, виховують навичку вдумливого читання, розвивають мову» [9, 69].

Не оминула автор особливостей заключної роботи над читанням твору. Насамперед пропонувала проводити *заключну бесіду*, метою якої є допомога учням зрозуміти головну думку твору, оцінити особливі риси характеру героїв, їхні вчинки. Заключну бесіду розглядала як узагальнення,

висновки щодо прочитаного твору: «в цьому і є надзвичайна цінність її для допоміжної школи» [9, 76]. У процесі заключної бесіди запитання варто спрямовувати на те, щоб учні міркували, тобто робили висновки, узагальнення, співставлення, намагалися з метою підтвердження власної думки звертатися до тексту. Отже, заключна бесіда передбачає власні міркування школярів та відповіді на запитання: «*Що подобається у творі чи не подобається, чому? Чого навчає твір?*». Вартує уваги і пропозиція щодо використання ілюстративного матеріалу в заключній бесіді, який допоможе краще уявити тему й ідею твору, дійових осіб, описану подію.

Детально охарактеризувавши роботу над художнім твором, Віра Петрівна звернула увагу на те, як знайомити учнів із *діловою статтею*. На відміну від художнього твору, ділову статтю радила читати по частинах. Попередню вступну бесіду перед читанням статті пропонувала подавати з урахуванням того, що дітям відомо, що вони знають, а науково-пізнавальна стаття лише закріпить знання. Від цього залежатиме не лише зміст, а й характер вступної бесіди.

Доводячи тісний зв'язок класного й позакласного читання, методист скеровувала вчителів «розвивати в дітей уміння читати самостійно, уважно, вдумливо» [8, 14]. Добре знаючи психофізичні особливості розумово відсталих учнів, автор запропонувала цінні поради щодо того, як зацікавити їх до позакласного читання. Насамперед, радила використовувати три варіанти так званих «*годин розповідей*» прочитаного: перший варіант передбачав розповідь кожного учня про прочитану ним книжку; за другим варіантом школярі розповідали про дві-три книжки, прочитані ними на пропозицію вчителя або за його вибором; сутність третього полягала в тому, що учні повинні розповідати цікаві, подібні один до одного епізоди з книг, які прочитали за рекомендацією вчителя. Отже, кожен варіант передбачав керівництво й контроль дитячого читання вчителем та був спрямований на виховання інтересу до читання, формування й уточнення вмінь самостійного читання. У роботах В. Любченко наголошувала, що уроки позакласного читання сприяють формуванню самостійного читача і готують до самостійного читання [4, 28].

Виховання інтересу до книжки в розумово відсталих школярів учена також вбачала в запровадженні *рецензування* дітьми прочитаного твору. Завдання вчителя полягало в тому, щоб навчити дітей писати рецензії на прочитані книжки. Після прослуховування прочитаного організовується обговорення «рецензій». У процесі обговорення учні вчать дискутувати, висловлювати власну думку щодо прочитаного, порівнюючи «рецензії» зі змістом тексту прослуханого твору, самостійно доходять до відповідних висновків [4, 15]. Причому тексти з «відгуками», «рецензіями» можуть читати й учні інших класів. Рецензування методист радила застосовувати в усній або письмовій формі, доступній дітям даного класу, наголошуючи, що така форма

роботи підносить інтерес до книжки. Ми вважаємо пропонований вид роботи досить вдалим для розумово відсталих школярів, оскільки він спрямований на розвиток логічного мислення, зв'язного мовлення, допомагає усвідомити сутність прочитаного твору й зробити певні висновки. Проте така робота доступна учням із вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Та й сама автор указувала, що учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей можуть брати участь в обговоренні рецензій, підготовлених однокласниками. [9, 16]. На наш погляд, виконання пропонованого завдання є досить проблемним через притаманні дітям порушення розумового розвитку, насамперед, мисленнєвих процесів та зв'язного мовлення. Більш доступною буде робота із зошитом з літератури, у якому вони за відповідною схемою записуватимуть свої враження про прочитаний твір.

Розкриваючи особливості організації позакласного читання, В. Любченко водночас акцентувала увагу на значенні *колективного* читання вголос прочитаних у позакласний час книжок з огляду на те, що учні повинні не лише колективно читати вголос, а й розповідати та обговорювати прочитане. Для цього варто проводити з ними бесіди про прочитані книжки, готувати до «рецензування» творів і організовувати «рецензування».

Як один з ефективних засобів формування навички самостійного, правильного, свідомого читання, учена розглядала *мовчазне* читання. Ми вважаємо, що мовчазне читання не сприятиме свідомому читанню, оскільки мовчазне читання розумово відсталих школярів не завжди є правильним, свідомим, а діти, читаючи мовчки, не завжди вникають у зміст читаного матеріалу, зокрема учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Правомірніше спочатку організовувати голосне читання, зважаючи на те, що не в усіх, навіть в учнів старших класів (за нашими останніми даними), навичка читання сформована на належному рівні. У процесі голосного читання вчитель зможе виявити порушення читання, що допускають учні-читачі та надати їм відповідну допомогу.

Слушними є поради щодо того, як зацікавити дітей до читання, привчити їх самостійно читати книжки. На це теж знаходимо відповідь у методиста: варто проводити літературні ігри, літературні ранки, вікторини; організовувати облік позакласного читання, обговорення прочитаного, його ілюстрування; організовувати виписування учнями *цитат* з тексту твору, оскільки завдяки цьому вони повторно прочитують твір, намагаючись самостійно відповісти на запропоновані вчителем запитання, а власні відповіді підтверджують виписаними цитатами. Такий вид роботи забезпечує розуміння сутності зображених у творі подій, характеристики героїв, їхніх учинків. Крім того, виписування цитат привчає читати уважно, вдумливо, допомагає краще засвоїти прочитане, прищеплює смак до прочитаного слова, виховує самостійність, відповідальність, уважне ставлення до

предмету діяльності. Цікавими й слушними щодо запровадження сучасними педагогами й бібліотекарями є пропоновані В. Любченко «уроки пропаганди книжки», які знайомлять учнів із новими книгами, викликають у них інтерес до книжки, прагнення дізнатися щось цікаве.

Розкриваючи корекційно-виховне значення *позакласного читання* для розумово відсталих учнів, автор переконливо довела його роль щодо забезпечення корекції притаманних розумово відсталим порушень, насамперед недостатньо розвинутого мовлення з характерним широким спектром наявності жаргонних слів і виразів, досить обмеженого словникового запасу. Тому «у подоланні всіх цих недоліків велику роль відіграє позакласне читання» [4, 17].

Стосовно проведення уроків позакласного читання методист чітко визначила особливості роботи учителів щодо позитивного вирішення цього питання. Зокрема у посібнику «Уроки читання в молодших класах допоміжної школи» (1956) запропонувала види роботи з організації й проведення позакласного читання. Насамперед учителі повинні прищеплювати любов до читання шляхом виразного читання вголос дітям твору, емоційно розповідати книжки про дітей. З метою закріплення матеріалу після прослуховування виразного читання твору учителем варто організовувати виконання дітьми малюнків, що стосуються змісту прослуханого чи прочитаного, вчити учнів добирати відповідні ілюстрації [8].

Ураховуючи властиві розумово відсталим недоліки, що негативно впливають на розуміння ними тексту твору та з метою подолання їх, у роботі вміщено ряд порад щодо корекції вказаних недоліків: а/ пропонувати твори для читання вголос у процесі самостійного читання; б/ проводити бесіди з обговорення прочитаних дітьми книжок; в/організовувати літературні ранки, читацькі конференції, літературні ігри. Звертаючи увагу на корекційне значення для розумово відсталих школярів *літературних ігор*, доцільність застосування їх не лише на уроках класного, а й позакласного читання, методист вбачала в тім, що ігри допомагають запам'ятати автора і назву твору, зрештою зміст самого твору, підвищують інтерес до книжки, а також виступають як рекомендації до читання книг. Цінним є те, що кожен запропонований вид роботи охарактеризовано з погляду його *корекційного впливу* на школярів. Зокрема участь дітей в обговоренні прочитаного сприяє розвитку самостійності, мислення, мовлення, корекції поведінкових порушень; привчає виділяти головне, співставляти факти, події, вчинки героїв та на основі цього узагальнювати. Як переконливо доводить Любченко, читання літературних творів, обговорення прочитаного позитивно впливає «на виховання у дітей моральних якостей» [9, 17]. Неабияку роль у вихованні культури мовлення в розумово відсталих школярів методист вбачала у залученні їх до участі в гуртках художнього читання, драматичному.

Виховати активного читача, на думку науковця, допоможуть *читацькі конференції*, які рекомендувала проводити з учнями підліткового віку. Завдяки їм є можливість глибше сприймати твір, зацікавити ним школярів, розвивати й коригувати мислення та мовлення, оскільки читацькі конференції одночасно виступають як засіб навчання, організації та обліку педагогом дитячого читання.

Розкриваючи значення самостійного читання для учнів, автор визначила відповідні умови, яких варто дотримуватися з метою правильного його проведення: а/організувати безперервне відвідування учнями бібліотеки та отримання книг; б/видавати книги у бібліотеці в спеціально відведені години; в/дотримуватися вдома та у школі систематичності, насамперед, читання учнями літератури у спеціально відведений для цього час; г/слідкувати, щоб учні дотримувалися гігієни читання. Аналізуючи роботу педагогічного колективу щодо організації читання розумово відсталими учнями, Віра Петрівна звертала увагу на роботу шкільних бібліотекарів, переконливо доводячи їхню роль щодо просування книги «в дитячу масу» [4]. Відомо, що краще засвоюється той матеріал, який подається в системі, тому правомірно рекомендувала організовувати систематичне читання дітьми творів, завдяки чому складеться система знань про прочитані твори [4, 8, 9].

Вказуючи на особливості організації та проведення позакласного читання, методист наголошувала на значенні роботи з батьками щодо організації домашнього читання дітьми книжок та запропонувала учителям проводити з батьками відповідну роз'яснювальну бесіду про підготовку, організацію та проведення в сім'ї дитячого читання. Педагоги і батьки, організовуючи дитяче читання, повинні контролювати дітей, щоб читання не набувало надмірного, нездорового характеру. Любченко правомірно вважала, що «позакласне читання є продовженням класного, сприяє зміцненню навички читання» [4, 20].

Варто звернути увагу на розроблені автором норми оцінок за читання в старших класах, зокрема на чітко диференційовані показники (уміння читацької діяльності), якими повинні оволодіти учні кожного класу та за які виставляються оцінки. Так, у п'ятому класі на відмінну оцінку оцінюється чітке, правильне, виразне читання, самостійний переказ прочитаного. До учнів 6-7 класів вимоги підвищуються. Найвищий бал – п'ятірка – виставляється в разі виконання наступних завдань: виділення головної думки, самостійне називання головних дійових осіб, їхня характеристика (опис зовнішності, основних рис характеру, оцінка вчинків) [9, 95].

Не оминула методист і таку важливу ділянку методичної роботи, як підготовка учителями поурочних планів-конспектів уроків, що важливо й для сучасних випускників та молодих педагогів, які часто схематично готують поурочні плани. Насамперед у поурочних планах науковець

радила яскраво, чітко відображати хід уроку, визначати тему, мету, вказувати обладнання уроку та завдання, які учні повинні виконувати; визначити, які запитання й завдання їм запропонувати, які слова пояснювати у процесі словникової роботи. Особливу увагу молодих учителів звертала на відображення в поурочному плані матеріалу, що стосується індивідуального підходу до дітей. Дана порада не втратила актуальності й донині, зважаючи на контингент шкіл для розумово відсталих учнів та наповнюваність інклюзивних класів.

У посібнику «Навчання грамоти в допоміжній школі» вчена правомірно відмітила, що учень допоміжної школи, як і учень масової школи, повинен навчитися читати й писати, щоб користуватися цими вміннями, підвищувати свою культуру; повинен шанувати мову, щоб активно включитися в громадське життя [3, 3]. Водночас звернула увагу на тісний зв'язок навчання розумово відсталих учнів із життям, не вирізняючи завдань масової школи від завдань допоміжної школи щодо виховання підростаючого покоління: «У великій справі навчання й виховання дітей допоміжна школа, як і школа масова, повинна йти в ногу з життям» [3, 5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Поради В. П. Любченко щодо організації уроків класного та позакласного читання у допоміжній школі, формування навички читання і розвитку мовлення у розумово відсталих учнів не втратили своєї актуальності й у наш час, оскільки всі пропозиції спрямовані на формування у школярів умінь читацької діяльності, виховання їх як активних читачів і свідомих громадян. Перспективами подальших розвідок вважаємо аналіз стану впровадження на уроках літератури в системі роботи спеціальної школи для розумово відсталих учнів та в інклюзивних класах методичних порад В. П. Любченко.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів Інституту педагогіки НАПН України, Спр. 39.
2. Любченко В. П. Деякі прийоми дослідження навиків читання учнів допоміжної школи / Віра Любченко. – К. : Рад. школа, 1961. – 18 с.
3. Любченко В. П. Навчання грамоти в допоміжній школі : посібник для вчителя / Віра Любченко. – К. : Рад. школа, 1954. – 112 с.
4. Любченко В. П. Позакласне читання в допоміжній школі / Віра Любченко. – К. : Учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1959. – 64 с.
5. Любченко В. П. Практичні граматичні вправи в 2-4 класах допоміжної школи / Віра Любченко. – К. : Рад. школа, 1963. – 88 с.
6. Любченко В. П. Робота над реченням у 1 та 2 класах допоміжної школи / Віра Любченко. – К. : Міністерство освіти УРСР (Науково-дослідний інститут дефектології. На правах рукопису), 1950. – 21 с.
7. Любченко В. П. Робота над розвитком письмової мови в 3-4 класах допоміжної школи / Віра Любченко. – К. : Рад. школа, 1956. – 58 с.
8. Любченко В. П. Уроки читання в молодших класах допоміжної школи / Віра Любченко. – К. : Рад. школа, 1956. – 107 с.
9. Любченко В. П. Уроки читання в старших класах допоміжної школи / Віра Любченко. – К. : Рад. школа, 1957. – 98 с.

REFERENCES

1. Arkhiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy, Spr. 39.
2. Liubchenko, V. P. (1961) Deiaki pryiony doslidzhennia navykiv chytannia uchniv dopomizhnoi shkoly [Some of the techniques of study reading skills of the special school pupils]. K. : Rad. shkola, 18 s.
3. Liubchenko, V. P. (1954) Navchannia hramoty v dopomizhnii shkoli [Literacy in special school] : posibnyk dlia vchytelia. K. : Rad. shkola, 112 s.
4. Liubchenko, V. P. (1959) Pozaklasne chytannia v dopomizhnii shkoli [Additional reading in a special school]. K. : Rad. shkola, 64 s.
5. Liubchenko, V. P. (1963) Praktychni hramatychni vpravy v 2–4 klasakh dopomizhnoi shkoly [Practical exercises in grammar in 2-4 classes of the special school]. K. : Rad. shkola, 88 s.
6. Liubchenko, V. P. (1950) Robota nad rechenniam u 1ta 2 klasakh dopomizhnoi shkoly [Work on the sentence in 1ta 2 classes at a special school] K. : Ministerstvo osvity URSR (Naukovo-doslidnyi instytut defektolohii. Na pravakh rukopysu). 21 s.
7. Liubchenko, V. P. (1956) Robota nad rozvytkom pysmovoï movy v 3–4 klasakh dopomizhnoi shkoly [Work on the development of written language in 3-4 classes at a special school]. K. : Rad. shkola, 58 s.
8. Liubchenko, V. P. (1956) Uroky chytannia v molodshykh klasakh dopomizhnoi shkoly [The reading lessons in the lower grades of the special school] K. : Rad. shkola, 107 s.
9. Liubchenko, V. P. (1957) Uroky chytannia v starshykh klasakh dopomizhnoi shkoly [The reading lessons in the senior classes of special schools]. K. : Rad. shkola, 98 s.

РЕЗЮМЕ

Кравец Н. Вклад В.П. Любченко в усовершенствование методики чтения для умственно отсталых учеников.

В статье рассмотрено теоретико-методическое наследие В.П. Любченко – известного украинского методиста в области обучения умственно отсталых учеников украинскому языку и чтению. Проанализированы работы методиста с точки зрения использования учителями предложенных различных видов заданий на уроках литературы с целью формирования составных навыка чтения, коррекции присущих умственно отсталым нарушений, влияющих на овладение ими читательской деятельностью и воспитания школьников как активных читателей. Выделены виды заданий и упражнений, выполнение которых обеспечит понимание учащимися сущности содержания прочитанного материала. Доказана целесообразность использования положительного опыта В.П. Любченко на уроках литературы в работе с умственно отсталыми учащимися.

Ключевые слова: В.П. Любченко, умственно отсталые ученики, коррекция, урок чтения, внеклассное чтение, урок литературы, речь, читательская деятельность, формы работы, анализ произведения.

SUMMARY

Kravets N. Contribution of V.P. Liubchenko to the improvement of reading methodology for mentally retarded pupils.

The scientific and methodical heritage of the famous Ukrainian methodologist V.P. Liubchenko in the field of teaching language and reading to mentally retarded pupils is considered in the article. V.P. Liubchenko's pedagogical heritage is analysed from the point of view of her advices about organization and conducting lessons of class and outside reading with mentally retarded pupils of junior and senior classes. The author of this publication characterises the approaches of V.P. Liubchenko about organization of a teacher's work, in particular: an observance of the individual approach to pupils, a proper preparation of a

conspectus for every lesson with the reflection of compulsory elements: a purpose, tasks for pupils, visual means which will be used on a lesson; an organization of books exhibitions, readers' conferences, pupils' dramatization of selected literary fragments of the works they have read. It is marked that the proper organization of corrective-developed educational and training process on the lessons of literature with this category of schoolchildren is possible on condition of taking into account the positions offered by a methodologist in relation to upbringing pupils' interest in reading of both artistic and scientifically-cognitive literature, use on the lessons of various forms of work that will assist not only mastering content of reading material and realization of its essence by pupils, but also optimize their upbringing as active readers. Various forms, kinds, methods and techniques of work on reading and speech development with the aim of stimulating speech of pupils and their intellectual activity, offered by V.P. Liubchenko, is analysed (such as a talk about reading, a final talk, various types of reading: group, selective, choral, paired; time of stories, reading aloud and silent reading, content rendering, creative narrations), which are necessary to use with mentally retarded pupils of different age category on the lessons of class and outside reading. The author draws a teacher's attention to the obligatory organization of the excursions with the aim of pupils' perception correction, verbal coherent speech, enriching of vocabulary and refining knowledge about surrounding reality. The expediency of using on the lessons of literature the author's methodical ideas aimed at forming and correction of a reader's activity for mentally retarded schoolchildren and forming them as active readers was proved.

Key words: V.P. Liubchenko, mentally retarded pupils, correction, reading lesson, outside reading, literature lesson, speech, reader's activity, forms of work, analysis of work.

УДК 373.2.091.33

Natalia Pakhalchuk

Vinnytsia State Pedagogical University
named after Mykhaylo Kotsiubynsky
ORCID ID 0000-0001-7098-3821

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACTIVATION OF CHILDREN'S MOTIONAL ACTIVITY

The article deals with features of organization of children's motional activity in the system of sport and recreational activities in kindergarten based on specified pedagogical conditions. In order to determine the levels of preschoolers' motional activity the following levels were clarified: motivational, theoretical and practical, activation criteria, and observation and survey were used, methods of playing testing by Mykola Yefymenko, practical tasks of creative direction. Results of the study found out the prevalence of medium and low levels of children's motional activity.

In order to increase the level of motional activity, it was suggested to use physical and cultural playing trips, to realize generally developing exercises using unconventional equipment on a certain musical motif, with different rhythm and tempo, with different starting positions etc. (a pedagogical condition – to increase preschoolers' interest to carry out physical exercises); technology of implementation of sport and recreational activities by Liubomyr Beiba, elements of gymnastics by Bothmer (exercise «Sun, air and water», «Rain» and others) etc. (a pedagogical condition – to use sport and recreation technology in the process of work with preschool children); conduction of consultations, briefings, workshops, «round tables», oral magazines, distribution of information materials, realization of funny starts, sportive brain-rings, festivals of folk games, sportive events and entertainments,

tourist trips (a pedagogical condition – to ensure cooperation between kindergarten and family in order to form preschoolers' motional experience).

The article deals with the main strategic direction of world and national education system development, solving the problem of preservation and enhancement of health, technologizing of this process, as the volume of cognitive information is constantly increasing because of the growing degree of mental load in the mode of a child's day.

We find prospects for further investigations in the development of methodological guidelines regarding the use of recreational kinds of Bothmer's gymnastics in the process of work with preschool children.

Key words: *sport and recreational technologies, preschool children, interaction with family, interest in physical exercises.*

Introduction. One of priority directions of improvement of the modern theory and practice of physical training in preschool educational establishment is the search for new forms, methods and techniques of children's physical education. Democratic processes in the country require rational transformation of modern education, in particular its preschool level, which is considered to be the basis of socio-cultural formation of a personality. The main purpose of preschool education is not so much a child acquisition with the system of a particular branch of knowledge but a mastery of the science of life, where a priority direction is his physical education. The process of physical education provides us with great opportunities for realization of moral, intellectual, aesthetic and labour education. When trainings with physical exercises are properly organized, some favourable conditions for education of positive character traits and ethical qualities, display of volitional qualities are created. Physical movements are basic and specific means of physical culture and physical education of the growing person.

Analysis of relevant research. Nowadays active searches for ways to enhance the level of motional activity of preschool children are carried out in Ukraine. Among the innovative technologies and methods of physical education the next are distinguished: theatre of physical recovery of children of preschool and early school age, fabulous gymnastics (M. Yefymenko), school of smart movement: physical education program in the system of «Preschool education – Primary school» (O. Aksionova), plastic-show- classic (M. Yefymenko, Y. Boiko); methods of «motional intellect» (O. Aksionova, N. Denysenko, O. Myroniuk, S. Tsyba); creation of healthy-preserving environment in preschool education institution (O. Bohinich, N. Levinets); organization of preschoolers' motional mode (N. Denysenko, E. Vilchkovskiyi); technology of interaction between preschool educational establishments and families «To the health of children through adult education» (T. Andriushchenko, L. Lohvitska); methods of use of elements of hatha yoga (L. Svarkovska, O. Yershova) and others. Thus, scientists [2, 14] rightly point out that to the motives of activation of children's motional activity we may refer: an innate need for motional activity; interest in an interesting and accessible content; opportunity to assert in that what is performed in the best way on their

own (self-realization), interest in everything mysterious, new: it may be a new exercise, interesting tools, a dreamlike plot, new equipment etc.

Aim of the study is the presentation of examples of realization of pedagogical conditions which increase preschoolers' motional activity.

Research methods. In order to determine the level of older preschoolers' motional activity (Preschool educational establishments № 27, № 30 and others, Vinnytsia), we have selected the criteria and indicators of children's motional activity: motivational (presence of interest in physical exercises, identifying a desire to be engaged in sport and recreational activities), theoretical and practical (possession of basic knowledge in the field of physical culture, identifying the level of development of physical qualities), activation (ability to perform motional actions according to the program of education of preschool children, ability to interpret the proposed exercises in a creative way). We used observation, survey, methods of playing testing by Mykola Yefymenko, implementation of creative tasks by preschool children.

As a result, after diagnostic examination for three criteria, three activity levels of older preschool children were noticed. Low level (47.36 % of respondents) predominates in children, who have situational interest in classes of sport and recreational activities, preschoolers do not possess knowledge and skills, cannot rationally approach to solving the game challenges and cooperate in teams, they are characterized with low physical preparation. Intermediate level (35 %) prevails in children that show an interest in the organization of implementation of sport and recreational activities; insufficient level of basic knowledge within the program, and practical abilities and skills to implement them. Children understand the importance of sport and recreational activities for the organism and confidently and purposefully carry out the tasks which are determined for them. High level (17.64 % of respondents) predominates in children that show an increased level of interest in sport and recreation activities, high motivation for physical training, children possess basic theoretical knowledge in the field of physical culture and physical education at a high level, capable of creative interpretation of certain tasks. Conducted researches give reason to conclude that the insufficient level of activity of children in sport and recreation activities that require changes in the process of its organization.

Results. Based on the analysis of literary sources [2; 3; 6; 8; 10] and our own research, we defined pedagogical conditions which increase children's motional activity in the system of sport and recreational work in preschool educational establishments.

1. *Increasing interest of preschool children in doing physical exercises.* Playing activity develops child's organism in the best way, captivates the emotional state of a child, develops creative abilities, stimulates child's thinking, imagination, influence the organism in a recreational way and promotes a positive attitude of preschoolers' to physical education. Therefore, as H. Tarasenko

considers, maximum use of energy of self-creation of the child's personality involves a creatively activation approach, when a teacher only guides the child to self-solving of a problem. Environmental friendliness of this approach is caused by the rejection of the power imposition of adults towards a child in making the appropriate decisions, and by creativity and variability of selection of interesting forms of activity [9, 5]. The basis for the full harmonious development of the child is his/her physical education and general improvement. Specially organized sport and recreational activities of preschool educational establishments can fully promote the formation and development of a creative personality through creation of creative developmental environment.

There should be conducted some physical playing trips with children, such as «Trip to the island Football-Land», «The tourist hiking paths», «Great physical training journey», «By the roads of Cossacks' victory», «In Search of health», «Journey to the country of Olympic», «In the city of magic gymnasts», «Regatta Athletic interestingness», «Tournament of athletes», «Physical and recreational rally», «Music and motor Wimbledon», «Sportive trip to the healthy waterfall», «Journey to Wonderland of strongmen», «Journey by dance and game planets», «Ranged slalom», «Rally «Cossack's fun» and others. Also there should be used generally developing exercises for preschool children with the use of unconventional equipment on a certain musical motif, with different rhythm and tempo, with different starting positions. In order to increase their effectiveness physical exercises should be done together in a column and rank, in pairs and in the circle.

It is also important in the process of sport and recreational activities to intensify aesthetic experience of preschoolers. We believe that the aesthetic experience of the child is an integral component of the aesthetic activity, which accumulates the most significant spiritual and practical aspects of interaction of children with the surrounding world and reflects the personal deterministic system of their attitudes to the world. Thus, we give an example of one of the aesthetic and educational techniques of «beauty of physical culture». Stages of organization of educational interaction with the children (for example, physical exercise – jump) are defined.

Stage 1. Indirect representation of the type of physical exercise (a riddle, poem with missing words etc.) introduction in a fantastic situation. Presentation of interesting information related to the proposed type of physical exercises.

Stage 2. Revising the technique of the exercise.

Stage 3. Exercise «Rays of the sun»: selection of metaphors, comparisons, positive association of the chosen exercise. The answer for the question: How does a bunny or a deer jump? Can a bear or a snake jump? etc. Presentation of the art materials to enhance observation and attention (poems, riddles, songs, music etc.).

The aim of technology by L. Beiba is the creation of favourable conditions for increasing children's physical activity, self-reliance, the arbitrariness in the practical experimentation; improvement of ability to use the gained submission for further practical expansion of the personal experience; provision with space for the realization of positive intentions. Expected results in the use of technology are: a child, based on her knowledge and skills creates outlines of objects, plants and animals on his/her own; can collectively create a plot; improvise, fantasize, perform creative tasks.

Gymnastics by Bothmer also helps meaningful interaction with the body. It is named after its creator – Earl Fritz von Bothmer (1883–1941), a teacher of physical education at the first Waldorf school. Elements of Bothmer's gymnastics can be used in the work with older preschool children in the form of generally developing exercises with objects or without them; round dance as the only event in rhythmic accompaniment. Bothmer's gymnastics as «spatial dynamics» is designed to strengthen physical and mental balance of a person, helps to explore the relationship between the body and its position in space. Bothmer's classes are based mainly on breathing rhythm and promote deeper calm breathing [4].

Working with children, there can be performed «rhythmic battles». I. Roen emphasized that «every bodily movement should come from the rhythm, whether it's movement of the working or gymnastic kind – it should be born out of a sense and feeling filled in the soul, in order not to fall into the one-sidedness of the purely physical nature of the motion» [4, 21]. Here is an example of rhythmic exercises without items «Sun, air and water» (our title). Starting position – hands down, feet at shoulder width. The first exercise.

1. 1-8 – eight claps, gradually moving from the position of the «hands down» – «hands in front of you» – «hands up». 2. 1 – click with the help of thumb and middle finger of the right hand on the right plane; 2 – click with the help of thumb and middle finger of his left hand on the left plane; 3 – put the palm of the right hand on the left shoulder; 4 – put the palm of the left hand on the right shoulder; 5 – put the palm of the right hand on the right thigh; 6 – put the palm of the left hand on the left thigh; 7 – stamp the right foot. 8 – pause. 3–4. Repeat the first and the second exercises. 5. 1 – stamp the right foot; 2 – slap the left hand in the left thigh; 3–4 – repeat 1–2; 5–8 – four claps in hands. 6. Repeat the fifth exercise.

Philosophical meaning: the ratio of your body rhythms with the rhythms of nature. The rhythm of exercise is supplemented with a pause, which makes it possible to hold the attention, contributes to the conscious implementation of movements. Rhythmic battles can be done individually, in pairs, etc.

Exercise «Rain». Aim: to bring up a sense of rhythm, improve skill jumping in place, extend observation to the sounds of nature. Content: starting position: feet together, hands down. The first exercise: 1 – jump in a wide stance, hand in hand; 2–3 – jump in the closed stance, hands down. Repeat 2 times. The second

exercise: 1 – jump in a wide stance, hands at sides; 2 – jump in the closed stance, hands up with palms forward; 3 – repeat jump in a position closed stance, hands up with palms forward. Repeat 2 times. The third exercise: as well as the first exercise. Repeat 2 times. Features of performance: Bothmer's gymnastics is focused on the rhythms of the human pulse and breathing, that is why a significant portion of exercises is performed with a certain rhythmic pattern, which can be written as musical beats; after presentation the exercise by a teacher (physical education instructor), there is comparison of jumps with the sounds of nature (rain drops, noise of waves, etc.); after presentation of jumps there should be change from jumps into going in place.

Exercise «Dome». Aim: to bring the body to a relatively quiet state; formation of a sense of unity with others. Content: starting position: legs apart, hands down. 1 – raise your hands to the sides with palms down (inhale); 2 – turn hands with palms up and lift them up (exhale); 3 – turn right while diverting arms to the sides with palms up (inhale); 4 – to stand straight, hands up (exhale); 5–6 – to repeat the movements under 3–4 in the other direction; 7 – hands down sideways with palms up (inhale); 8 – legs apart, hands down (exhale). Repeat 2 times. Features of performance: all movements in the exercise should be done slowly and smoothly; the exercise should be conducted in the final part of physical training; on the first stage of training of motional action a method of «imaginative perception of motional action» can be offered to children. Here is a possible variant of explanation of the exercise: imagine that we are standing among the variety of enchanting flowers, trees (teacher takes a starting position); we can see all the beauty around and absorb fragrance of nature (count in the exercise – 1, 2); we are grateful to nature for such beauty and want to share the good that we have (count in the exercise – 2, 3) and others. You can also encourage children for fantasizing and inventing their own stories on the theme of «I am a piece of nature».

3. Ensuring cooperation between kindergarten and family in order to form motional experience of preschool children.

Here are some examples of appropriate forms of interaction between teachers and parents. Thus, the consultations are held individually or for a group of parents. The approximate themes for consultations are: «The use of innovative technologies in teaching of motional actions»; «Features of teaching children to do physical exercises»; «A creative approach to the formation of motor skills during fixing motor actions»; «Formation of motor-creative skills of preschool children in the system of physical education»; «Waterfall recreational minutes: educational and gaming complex for independent playing activity of children»; «Musical and motional upbringing of children» and so on.

At practical seminars they talk about the ways and methods of activation of motor activity of children and show examples of implementation of complex physical exercises. Here are the approximate themes of practical seminars:

«Rhythmic exercises of Bothmer's gymnastics for children», «Cheerful morning gymnastics», «Family fitness moments and pauses», «Gymnastics of the brain in the process of work with preschool children», «Proper breathing – the guarantee of a healthy child», «Outdoor games of educational orientation».

The participants of the discussion of «round table» are parents, an educator and a methodologist, a psychologist, teachers of groups, physical training instructors and other specialists. Themes of meetings could include: «Means of physical training of children from tradition to innovation», «How to determine the optimal motor activity for preschool children?», «Is it necessary to shape endurance of preschool children», «Hardening of children: the need for organism or society?» etc. In the process of work there should be used the following methods: raising of controversial issues, analysis of teaching situations, information prepared by specialists of specific problems, exchange experiences of parents, specialists' answers on their questions.

Oral magazines consist of 3–6 pages, lasting from 5 to 10 minutes. Each page of the magazine is a verbal message that can be illustrated with the help of didactic manuals, audio and video recordings, exhibitions of products, pictures, books. This form of work can be carried out regularly on certain topics. Here are some examples of category of the journal «Physical culture – hurray»: «Family reading», «Physical culture in pictures», «Breathing humorous poems», «Do you know that ...», «Do it on your own «Gymnastic corner at home», «Physical culture in riddles, poems, fairy tales and paintings» etc.

Dissemination of information materials is also an effective form of interaction between parents and kindergarten. For example, parents can gain cards with indicators of physical development of children by age groups or they can be offered with visual material for games and exercises aimed at forming motor characteristics. Topics of informational materials: «Safety in motion», «Raising of motor characteristics», «Activity of a child in a limited space of apartment», «Complex of generally developing exercises for the whole family», «Items (ball, gymnastic stick, hoop etc.) in the service of the queen of Physical Education», «Features of fitball-gymnastics», «Step-platform at home» and so on.

During the briefing (meetings) they briefly reveal content of actual questions for parents like: «Yoga for children», «Finger gymnastics for feet», «Traditional means of physical education of children», «Raising of physically healthy children by natural means of hardening», «Physical upbringing of children in different countries of the world», «The relationship of aesthetic and sport and recreational activities in family» and others. Pedagogically justified means of exchanging experiences of family education are parental conferences. Themes: «Physical culture in the open air», «Children's tourism», «Athletic equipment on your own», «Find time for your health», «Together towards a healthy future», «Physical culture, fairy tale, game» (the experience of physical education of teachers-innovators) and others.

Features of a library of special literature are timely exchange, selection of appropriate books, periodicals, professional publications, drafting abstracts, novelties, creation of thematic exhibitions such as «Physical training fairy tale by Mykola Yefymenko», «Physical training therapy in the process of work with children», «Interaction of physical and mental activity of kids», «Folklore in physical education classes», «Creative motional exercises» etc.

Conducting of common sport and recreational activities: funny starts («We are a sportive family», «Physical training trip», «One – for all and all – for one» etc.); days of health, sports brain-rings («We are in the sport like a fish in water» (safety in physical education), «Sport games», «Famous sportsmen», «I want to know everything» and others); festivals of folk games, fitness events and entertainments («Sun, air and water – are our best friends», «Olympians are among us», «Robinson», «A merry-go-round of health» etc.), tourist trips of the weekend («For clean air», «Forest paths», «In search of edelweiss», «Forest plants – helpers» and others).

Conclusions. A necessary condition for implementation of recreational tasks is awareness of a great teachers' responsibility for health and physical development of children, understanding the need for a healthy lifestyle, the importance of the individual active motional activity. Therefore, upgrading of content of preschool education provides its orientation for humanization of the preschooler's life, formation of his/her motor areas, protection and strengthening of health, creation of developmental conditions for full manifestation of a child's basic personal qualities in interaction with the harmony of space. Any program of prevention or improvement will be useful and effective only in that case, when it is held daily. We find prospects for further investigations in the development of methodological recommendations for using elements of Bothmer's gymnastics in the process of work with children of preschool age.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейба Л. Від руху до здоров'я. На допомогу вихователям дитячих садочків, вчителям молодших класів та батькам / Бейба Любомир. – Дрогобич : КОЛО, 2000. – 40 с.
2. Богініч О. Л. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник / О. Л. Богініч, Н. В. Левінець, Л. В. Лохвицька, Л. А. Сварковська. – Київ : Генеза, 2013. – 128 с.
3. Бойко Ю. В. Пластик-шоу-класик (або з чого починати засвоювати цю технологію у дошкільному навчальному закладі) / Ю. В. Бойко. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. – 36 с.
4. Ботмер А. Ботмеровская гимнастика. Педагогические и терапевтические возможности применения / Альхайдис фон Ботмер. – Москва, 2012. – 135 с.
5. Єфименко М. М. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят. – Київ : ІСДО, 1995. – 40 с.
6. Загородня Л. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко, Г. П. Барсуковська. – Суми : Університетська книга, 2011. – 276 с.

7. Kryvosheya T. Pedagogical conditions of mental activity, that saves health of preschool children in the formation of elementary mathematical concepts / Tatyana Kryvosheya // *Child Psychopedagogy Journal*. – 2015. – № 14. – P. 55–65.

8. Лохвицька Л. В. До здоров'я дітей – через освіту дорослих. Технологія взаємодії дошкільних навчальних закладів з родинами / Л. В. Лохвицька, Т. К. Андрющенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 176 с.

9. Тарасенко Г. Екологія дитинства : полілог науково-педагогічних підходів / Галина Тарасенко // *Дошкільне виховання*. – 2014. – № 5. – С. 3–4.

10. Фомина Н. А. Музыкально-двигательное физическое воспитание дошкольников : монография / Н. А. Фомина, С. Ю. Максимова, Е. П. Прописнова. – Волгоград : Учитель, 2015. – 238 с.

REFERENCES

1. Beiba, L. (2000). *Vid rukhu do zdorovia. Na dopomohu vykhovateliam dytiachykh sadochkiv, vchyteliam molodshykh klasiv ta bat'kam* [From movement to health. The aid of kindergarten teachers, teacher of junior classes and parents]. Drohobych: KOLO.

2. Bohinich, O. L., Levinets, N. V., Lohvytska, L. V., Svarkovska, L. A. (2013). *Fizychne vykhovannia, osnovy zdorovia ta bezpeky zhyttiediialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku* [Physical education, basics of health and life safety of children of senior preschool age]. Kyiv: Heneza.

3. Boiko, Yu. V. (2013). *Plastyk-shou-klasyk (abo z choho pochynaty zasvoiuvaty tsiu tekhnolohiiu u doshkilnomu navchalnomu zakladi)* [Plastic-show classic (or how to start acquirement with this technology in preschool educational institution)]. Vinnytsya: Nilan-LTD.

4. Botmer, A. (2012). *Botmerovskaia himnastika. Pedagogicheskie i terapevticheskie vozmozhnosti primeneniia* [Bothmer's gymnastics. Pedagogical and therapeutic possibilities of application]. Moscow.

5. Yefymenko, M. M. (1995). *Teatr fizychnoho vykhovannia ta ozdorovlennia doshkilniat* [Theatre of physical education and health improvement of preschool children]. Kyiv: ISDO.

6. Zahorodnia, L. P., Titarenko, S. A., Barsukovska, H. P. (2011). *Fizychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Physical education of preschool children]. Sumy: Universytetska knyha.

7. Kryvosheya, T. (2015). Redagogical conditions of mental activity that saves health of preschool children in the formation of elementary mathematical concepts. *Child Psychopedagogy Journal*, 14, 55–65.

8. Lohvytska, L. V., Andriushchenko, T. K. (2012). *Do zdorovia ditei – cherez osvitu doroslykh. Tekhnolohiia vzaiemodii doshkilnykh navchalnykh zakladiv z rodynamy* [To the health of children – through adult education. Technology of interaction between preschool education institutions and families]. Ternopil: Mandrivets.

9. Tarasenko, H. (2014). *Ekolohiia dytynstva: poliloh naukovo-pedahohichnykh pidkhodiv* [Ecology of childhood: polylogue of scientific and pedagogical approaches]. *Preschool Education*, 5, 3–4.

10. Fomina, N. A., Maksimova, S. Yu., Propisnova, E. P. (2015). *Muzykalno-dvihatelnoe fizicheskoe vospitanie doshkolnikov* [Musical and motional physical education of preschool children]. Volgograd: Uchitel.

АНОТАЦІЯ

Пахальчук Н. Педагогічні умови активізації рухової активності дітей.

У статті висвітлюються особливості організації рухової активності дітей на основі визначених педагогічних умов. З метою з'ясування рівнів рухової активності дошкільників було виділено мотиваційний, теоретико-практичний та діяльнісний критерії і використовувалися спостереження, анкетування, методики ігрового тестування тощо. Результати дослідження виявили переважання середнього та низького рівнів рухової активності дітей. У статті запропоновано використовувати фізкультурні ігри-подорожі, технологію організації фізкультурно-оздоровчої діяльності Л. Бейби, елементи ботмерівської гімнастики тощо. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо використання оздоровчих видів гімнастики в роботі з дошкільниками.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровчі технології, діти дошкільного віку, взаємодія з родиною, інтерес до фізичних вправ.

РЕЗЮМЕ

Пахальчук Н. Педагогические условия активизации двигательной активности детей.

В статье освещаются особенности организации двигательной активности детей на основе выделенных педагогических условий. С целью определения уровней двигательной активности дошкольников выделены мотивационный, теоретико-практический и деятельностный критерии и использовались наблюдение, анкетирование, методики игрового тестирования. Результаты исследования выявили преобладание среднего и низкого уровней двигательной активности детей. В статье предложено использовать физкультурные игры-путешествия, технологию организации физкультурно-оздоровительной деятельности Л. Бейби, элементы ботмеровской гимнастики и тому подобное. Перспективы дальнейших исследований видим в разработке методических рекомендаций относительно использования оздоровительных видов гимнастики в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительные технологии, дети дошкольного возраста, взаимодействие с семьей, интерес к физическим упражнениям.

УДК 372.854:371.3-057.874:373.5

Анна Семиліт

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8848-2945

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

У статті наголошується на актуальності формування дослідницької компетентності особистості. На основі аналізу й узагальнення науково-методичної літератури розглянуто основні підходи до визначення понять «дослідницька компетентність», «дослідницька діяльність». Інтерпретація результатів проведеного педагогічного експерименту дозволила розкрити стан організації вчителями дослідницької діяльності на уроках хімії та залучення старшокласників до її проведення. Як висновок, автор стверджує, що існує потреба у створенні методичної системи цілеспрямованої, систематичної організації дослідницької діяльності й формування дослідницької компетентності старшокласників.

Ключові слова: навчання хімії, старша школа, дослідницька компетентність, дослідницька діяльність, дослідницькі вміння, формування дослідницької компетентності, учитель.

Постановка проблеми. Темп сучасного життя людини, нескінченна кількість джерел для отримання інформації, інтеграція теоретичних наук та практики призвели до того, що процес підготовки, навчання фахівців із довготривалого, багаторічного процесу перетворився на довічний і триває протягом всього життя. У наш час важко знайти професію, для опанування якої достатньо закінчити школу та 3–4 роки відповідного вищого навчального закладу. Реальні вимоги життя підводять нас до думки, що отримані знання часто є орієнтиром у тому, що саме необхідно ще пізнати.

За останні декілька десятиліть традиційна (пояснювально-ілюстративна) форма навчання в школі піддавалася значній критиці, а разом із тим і значним змінам. Але те, що значна кількість учителів і надалі продовжують її дотримуватися у своїй педагогічній практиці, указує на те, що ці зміни не завжди доречні. Проте, незаперечним залишається той факт, що вчителі, особливо ті, які працюють у старшій школі, мають не просто донести до учнів певний об'єм знань з хімії, а допомогти учневі стати компетентною особистістю. Так, у Державному стандарті базової і повної середньої освіти значна увага приділяється вмінню отримувати інформацію з різних джерел, критично ставитися до неї, застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності [5]. На нашу думку, реалізувати це можна, якщо сформувати в учнів дослідницьку компетентність як результат залучення їх до дослідницької діяльності. Такий шкільний предмет як хімія має потужний арсенал, що дозволяє озброїти учнів (особливо тих, хто вже свідомо зробили всій професійний вибір і навчаються у старшій, профільній школі) не лише знаннями та вміннями, а й методами дослідження, високим рівнем логіки та точності, логічним мисленням, уявою, а, отже, організоване належним чином її вивчення сприятиме формуванню дослідницької компетентності в учнів [8, 79].

За останні роки шкільна освіта зазнала значних змін як у теоретичному плані (зміст освіти – чому навчати), так і з питань методології. Не оминули вони й хімію. Реалізацію мети вивчення хімії на профільному рівні в старшій школі, як зазначено в навчальній програмі для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, вбачають у процесі виконання низки завдань, серед яких – розвиток ключових компетентностей, а саме: уміння спостерігати та пояснювати явища, що відбуваються на виробництві, в лабораторії та в побуті; уміння порівнювати, виокремлювати суттєве, установлювати зв'язки між причиною та наслідком, доказово і зв'язано представляти засвоєний матеріал, самостійно отримувати знання та знаходити їм застосування [7].

Тобто, система профільної освіти старшокласників сьогодні націлена на формування не просто виконавців з набором відповідних знань, а дослідників, здатних легко адаптуватися до умов, які постійно змінюються, а також знаходити рішення проблем, що супроводжують їх протягом життя через оволодіння дослідницькими вміннями.

Однак, на практиці викладачі вишів стикаються з таким явищем, що першокурсники просто не можуть належним чином підготувати повідомлення чи реферат із заданої теми, адже часто в шкільній практиці достатньо було скопіювати матеріал з Вікіпедії, підписати його та роздрукувати. При цьому система професійної підготовки спеціаліста з будь-якої спеціальності передбачає обов'язкову науково-дослідницьку діяльність студента.

Отже, підготовка старшокласників потребує, з-поміж іншого, цілеспрямоване формування дослідницької компетентності учнів, що викликає необхідність з'ясувати умови, що забезпечать ефективність цього процесу та зможуть максимально розкривати творчу особистість кожного учня.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі дослідницької компетентності присвячено значну кількість наукових праць. Серед них дослідження педагогів, психологів, методистів. Проте ми поділяємо думку В. В. Вербицького, який вважає, що питання дослідницької компетентності дотепер є недостатньо вивченим, а через значну кількість підходів відсутнє єдине розуміння її сутності та процесу розвитку [2, 44–45]. Проблемі організації дослідницької діяльності учнів під час навчання хімії присвячені праці О. М. Бабенко, Л. П. Величко, І. А. Гурняк, Р. Є. Слободнюк, З. М. Тузинської, Є. В. Тяглової, А. А. Ушакова, О. Г. Харлак, Т. М. Шеремет, Н. І. Шиян та ін., у яких розглянуто дидактичні умови формування інтересу учнів до дослідницької діяльності в навчанні; підходи до визначення поняття «дослідницька діяльність», указано її складові; особливості застосування елементів дослідницької діяльності на заняттях з хімії.

Продовження дослідження вказаної проблеми вбачаємо в розробці методичної системи набуття старшокласниками в процесі вивчення хімії дослідницької компетентності.

Мета статті. Розкрити стан організації вчителями дослідницької діяльності на уроках хімії й залучення старшокласників до її проведення та, як наслідок, формування їх дослідницької компетентності.

Методи дослідження. Під час проведення нашого дослідження були використані такі методи:

- теоретичні: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури з метою визначення понятійно-категоріального апарату дослідження;
- емпіричні: педагогічне спостереження під час відвідування уроків з хімії за дослідницькою діяльністю старшокласників; вивчення навчальної документації, що містить відомості про продукти дослідницької діяльності школярів з метою отримання інформації про стан розвитку дослідницьких

умінь у старшокласників; анкетування та індивідуальні бесіди з учителями з метою встановлення готовності до розв'язання проблем, що виникають під час педагогічної практики у процесі організації дослідницької діяльності.

Анкетуванням були охоплені школи міста Сум, а також Сумської, Полтавської та Львівської областей. Всього на констатувальному етапі педагогічного експерименту брало участь 127 учителів. Для забезпечення репрезентативності вибірки в анкетуванні брали участь учителі хімії 10–11 класів як міських, так і сільських навчальних закладів, серед яких були гімназії, навчально-виховні комплекси, загальноосвітні, спеціалізовані та приватні школи; педагогічний стаж опитаних учителів склав від 1 до 5 років – 16 %, від 6 до 15 років – 21 %, від 16 до 35 років – 56 % та більше 35 років – 7 %.

Виклад основного матеріалу. Розвиток освіти України на сучасному етапі відзначається активним упровадженням компетентнісного підходу до навчання, що сприяє інтеграції України в Європейський освітній простір. Якісне навчання компетентної особистості важко уявити без дослідницької діяльності педагога та учня [2, 47].

Проведений педагогічний експеримент на констатувальному етапі показав, що більшість учителів готові до організації та проведення дослідницької діяльності, про що свідчить їх обізнаність із теоретичним аспектом цього питання, а також певний досвід в організації деяких форм дослідницької діяльності.

Перший блок питань анкети мав за мету встановити, який зміст учителі вкладають у поняття «дослідницька компетентність». 74,4 % респондентів дотримуються поглядів О. А. Ушакова, на думку якого це «... інтегральна якість особистості, що виражається в готовності і здатності до самостійного пошуку вирішення нових проблем і творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, способів діяльності та ціннісних установок» [11, 9]. Решта розділяють думку про те, що вказана компетентність визначається як уміння бачити та виокремлювати проблему, висловлювати припущення про їх розв'язання, а також будувати припущення про можливі причини та наслідки явищ матеріального та ідеального світу, висувати гіпотези, обґрунтовувати їх. Жоден із вчителів не обрав варіант відповіді, де дослідницька компетентність ототожнюється з характеристикою особистості, що включає знання, вміння, цінності, досвід, особистісні якості, рефлексію; ми також схильні вважати це визначення недоречним, адже характеристикою називають опис певних характерних рис чи ознак, хоча деякі вчені згодні з ним [13, 28].

Майже 80 % учителів вважають, що дослідницька компетентність є функцією дослідницької діяльності, решта обрали функціями сприяння розвитку дослідницької ініціативи, самостійної роботи, дослідницьких

умінь у майбутній професії по 5 %, 12 %, 7 % відповідно). Тому другий блок анкети стосувався розгляду поняття «дослідницька діяльність».

Цікавим є той факт, що більше 95 % опитаних обрали за визначення дослідницької діяльності наступне: «діяльність учнів, що пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері», яке було сформульоване П. В. Морозом [6, 12]. Решта вчителів схильні вбачати в дослідницькій діяльності процес виконання учнями експериментальних дослідів на практичних роботах та залучення учнів до факультативів і гуртків (по 2,3 % відповідно).

Під час вивчення хімії вчителі організовують із учнями старшої школи дослідницьку діяльність у такому обсязі: 63 % опитаних – в основному, на лабораторних та практичних заняттях; 33 % – намагаються вводити елементи дослідницького підходу на кожному уроці та залучають учнів до дослідницької діяльності в МАН; 4 % – проводять її зрідка, в основному, під час факультативних занять.

Учителі використовують різноманітні форми дослідницької роботи:

- науково-дослідницькі проекти та реферати з практичними частинами (робота з науковою літературою, набування навичок критичного відбору й аналізу необхідної інформації) – 18 %;

- залучення до участі в певних конкурсах, олімпіадах тощо та лабораторний практикум, передбачений програмою – по 16,5 %;

- написання повідомлення учнів на певні теми та індивідуальні завдання творчого характеру – по 15 %;

- виконання досліджень у шкільній лабораторії, лабораторії університету чи інституту – 10 %;

- заняття учнів у секціях Малої академії наук України – 5 %;

- робота в проблемних або наукових гуртках – 3 %.

Отже, 81 % респондентів вважають, що їх досвід організації дослідницької діяльності епізодичний, 14 % – багатий (активна участь їхніх учнів у конкурсах, наукових конференціях тощо), 5 % – взагалі відсутній.

Загалом, 79 % респондентів позитивно ставляться до організації дослідницької діяльності під час навчального процесу та в позаурочний час, 14 % – вважають, що вона має бути включена до процесу навчання, а 7 % – проводити в позаурочний час.

Учителі також вважають, що регулярне залучення учнів до дослідницької діяльності з хімії в школі забезпечує зацікавленість з предмету хімії та науки хімії (64 %); стимулює учнів, однак потребує багато часу та енергії вчителя й учнів (20 %); підготовку учня як творчої особистості та дослідника (16 %).

Таким чином, вчителі в основному акцентують увагу на мотиваційно-ціннісному компоненті дослідницької компетентності, що проявляється в

емоційному та ціннісному ставленні до навчального процесу. І тому, більшість із них дотримуються думки, що їх учням потрібно займатися дослідницькою роботою, при цьому половина респондентів вважає її обов'язковою, адже в майбутньому вона визначатиме ефективність професійної діяльності. Інша половина респондентів схильна до такої самої думки, але за наявності відповідного оснащення – матеріальної бази та достатньої кількості вільного часу.

Третій блок анкети висвітлював проблему вмінь, які мають бути в учня-дослідника та які формуються у процесі дослідницької діяльності. Учителі старшої школи дослідницькі вміння учня-дослідника описують таким чином:

- уміння прогнозувати, передбачати наслідки своєї діяльності та здійснювати її корекцію (33 %);
- уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, описувати, класифікувати, використовувати систему Інтернет (30 %);
- уміння знаходити нове, планувати свою дослідно-експериментальну роботу (29 %);
- уміння долати труднощі (8 %).

Додатково було вказано вміння використовувати табличні та графічні значення величин.

Аналізуючи ці дані, можна стверджувати, що вчителі хімії в старшій школі обходять стороною практичні вміння, зводячи їх до вміння опрацьовувати літературні джерела, не приділяючи належної уваги організації та проведенню експерименту, тлумаченню отриманих даних у ході його спостереження. На нашу думку, однією з причин цього є скрутна матеріальна база кабінетів хімії та відсутність можливості співпрацювати з лабораторіями ВНЗ та дослідницьких інститутів.

Провівши аналіз поняття «дослідницька діяльність» у працях науковців, схиляємося до думки М. С. Голованя, який вважає, що дослідницькі вміння є основою дослідницької діяльності та розглядає їх як «сукупність інтелектуальних, практичних і організаторських умінь, спрямованих на виконання діяльності дослідницького характеру» [3, 58–59]. У структурі дослідницьких умінь учителі особливо підкреслюють необхідність інтелектуальних умінь, що також потрібно враховувати при розробці конкретних завдань та створенні відповідних педагогічних умов для формування дослідницької компетентності.

Останній блок анкети містив запитання, що стосувалися проблеми розробці завдань дослідницького характеру. Для того, щоб учні мали змогу розвивати дослідницькі вміння, їх потрібно вводити в стан дослідника. На нашу думку, найголовнішою рисою має стати вміння задавати запитання та бачити проблему, особливо що стосується оточуючого світу – побуту, природи, навіть шкільного кабінету (наприклад: «Чому небо блакитне?»),

«Чому кабінет хімії завжди на останньому поверсі в школі, а на вікнах немає фіранок?» «Чому процес синтезу амоніаку, що є екзотермічною реакцією, проводять за підвищеної температури, хоча за принципом Ле Шательє, це мало б зміщувати рівновагу в системі в бік зворотної реакції?» «Чому при отруєнні важкими металами слід пити молоко?»). Звісно, учнів треба навчити «бачити» такі ситуації, особливо там, де їх не бачать інші. Тут у нагоді стануть заздалегідь підготовлені ситуації, що будуть спонукати учнів до такого дослідження. Виявилось, що при розробці завдань дослідницького характеру вчителі надають перевагу:

- адаптації готових ідей дослідження під свої можливості та можливості учнів даного класу (40 %);
- власним завданням творчого характеру (35 %);
- використанню готових завдань, знайдених у матеріалах олімпіад III та IV етапів, інтернет-виданнях тощо (25 %).

Запропоновані вчителями завдання дослідницького характеру для учнів передбачають: виконання учнем творчого завдання під його керівництвом (53 %); проведення самостійного експериментального дослідження учнем (18 %); виконання учнем певного порядку дій, чітко прописаного вчителем, що забезпечують отримання бажаного результату (18%). Проте 7 % опитаних учителів вважають, що їхні учні не готові самостійно виконувати завдання такого характеру. При цьому, 95 % респондентів використовують дослідницькі завдання в домашній роботі учнів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вивчення науково-методичної літератури показало, що до визначення поняття «дослідницька компетентність» немає єдиного підходу. У педагогічному експерименті нами за основу було взяте наступне: «інтегральна якість особистості, що проявляється в готовності й здатності до самостійної діяльності з розв'язування дослідницьких задач та творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень» [11, 9].

Аналіз та узагальнення результатів анкетування вказали на відсутність єдиної думки з цього приводу і серед учителів хімії, що працюють у старшій школі. Тому подальший розвиток нашого дослідження вбачаємо в розробці й апробації такої методичної системи, що включатиме в себе систематичну роботу з учнями під час уроків з хімії, а також у позаурочний час, тобто робота факультативів, гуртків, проблемних груп, курсів за вибором. Це дозволить ефективно організовувати дослідницьку діяльність та сприятиме набуттю старшокласниками дослідницької компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко О. М. Дослідницький підхід у формуванні біохімічних знань студентів факультету фізичного виховання / О. М. Бабенко. – Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2011. – С. 72–77.

2. Вербицький В. В. Дослідницька компетентність старшокласників як засіб формування особистості / В. В. Вербицький // Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал. Матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України (за 2011 рік) Вип. 2. – Київ, 2011. – С. 44–47.
3. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. Вип. VII. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.
4. Дендеберя С. В. Сучасні технології в процесі викладання хімії : розвивальне навчання, проблемне навчання та інші / С. В. Дендеберя. – Москва, 2008. – 112 с.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
6. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : методичний посібник / Петро Мороз. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
7. Програма з хімії для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень. Хімія : Програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень та поглиблене вивчення. 10–11 класи. – Тернопіль : Мандрівець, 2011.
8. Семиліт А. С. Особливості роботи з обдарованими учнями з хімії / А. С. Семиліт // Zbiór raportów naukowych «Międzynarodowa konferencja naukowa wymiany osiągnięć naukowych» (30.08.2014 – 31.08.2014) / Анна Семиліт. – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – С. 78–81.
9. Тузинська З. М. Дослідна діяльність на уроках хімії як засіб формування життєвих компетентностей учнів / З. М. Тузинська // Хімія. – 2012. – № 21. – С. 2–9.
10. Тяглова Є. В. Дослідницька діяльність учнів з хімії. Методологія, методика, практика / Є. В. Тяглова. – Москва : Глобус, 2007. – 88 с.
11. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алексей Ушаков. – Майкоп, 2008. – 26 с.
12. Хаблак О. Г. Використання дослідницьких робіт як засіб розвитку пізнавальної активності обдарованих учнів / О. Г. Хаблак, С. Г. Хаблак // Хімія. – 2011. – № 6. – С. 6–8.
13. Шашкина М. Б. Формирование готовности к исследовательской деятельности у будущих учителей математики в педагогическом вузе. 2-е изд., перераб. и доп. : монография / М. Б. Шашкина, А. В. Багачук. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2014. – 208 с.

REFERENCES

1. Babenko O. M. (2011). Doslidnytskyi pidkhid u formuvanni biokhimichnykh znan studentiv fakultetu fizychnoho vykhovannia [Research approach in forming of biochemical knowledge of students of faculty of physical education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], pp. 72–77. (in Ukrainian).
2. Verbitskyi V. V. (2011). Doslidnytska kompetentnist starshoklasnykiv yak zasib formuvannia osobystosti [Research competence of senior pupils as means of forming of personality]. *Suchasnyi vyhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial. Materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Institutu problem vihovannia NAPN Ukrainy* [Modern education process: essence and innovative potential. Materials of current research and

practice conference of Institute of problems of education of NAPS of Ukraine], pp. 44–47. Kyiv. (in Ukrainian).

3. Holovan, M. S., Yatsenko, V. V. (2012). Sutnist ta zmist poniattia "doslidnytska kompetentnist" [Essence and maintenance of concept "research competence"]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dysyplin u vyshchii shkoli* [A theory and methodology of studies of fundamental disciplines are at higher school], 7, 55–62. (in Ukrainian).

4. Dendeberia, S. V. (2008). *Suchasni tekhnolohii v protsesi vykladannia khimii: rozvyvalne navchannia, problemne navchannia ta inshi* [Modern technologies in the process of teaching chemistry: developing studies, problem studies and other]. Moscow.

5. Derzhavnyi standart bazovoyi i povnoyi serednoyi osviti [State standard of base and complete secondary education]. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/> (Accessed 23 November 2011) (in Ukrainian).

6. Moroz, P. V. (2012). *Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy* [Research activity of students is in the process of studies of history of Ukraine]. Kyiv, Pedagogichna dumka Publ. (in Ukrainian).

7. *Prohrama z khimii dlia 10–11 klasiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv. Profilnyi riven* [The program in chemistry for 10–11 classes of general educational establishments. Profile level] (2011). Ternopil, Mandrivets Publ. (in Ukrainian).

8. Semilit, A. S. (2014). Osoblyvosti roboty z obdarovanyamy uchniamy z khimii [Peculiarities of work with gifted students in chemistry]. *Międzynarodowa konferencja naukowa wymiany osiągnięć naukowych* [International scientific conference of exchange of scientific achievements], (pp. 78–81). Warszawa, Diamond trading tour Publ. (in Ukrainian).

9. Tuzinska, Z. M. (2012). Doslidna diialnist na urokakh khimii yak zasib formuvannia zhyttievych kompetentnostei uchniv [Experience activity at the lessons of chemistry as a means of forming of vital compencies of students]. *Khimiia* [Chemistry], 21, 2–9. (in Ukrainian).

10. Tiahlova, E. V. (2007). *Doslidnitska diialnist uchniv z himii. Metodolohiia, metodyka, praktyka* [Research activity of students in chemistry. Methodology and practice]. Moscow, Globus Publ.

11. Ushakov, A. A. (2008). *Razvitie issledovatel'skoi kompetentnosti uchashchikhsia obshcheobrazovatel'noi shkoly v usloviiah profil'nogo obucheniia* [Development of research competence general school student in the conditions of the stream learning]. Maykop.

12. Hablak, O. G., Hablak, S. G. (2011). Vykorystannia doslidnytskykh robit yak zasib rozvytku piznavalnoi aktyvnosti obdarovanykh uchniv [Use of research works as a means of development of cognitive activity of the gifted students]. *Khimiia* [Chemistry], 6, 6–8. (in Russian)

13. Shashkina, M. B., Bahachuk, A. V. (2014). *Formirovanie hotovnosti k issledovatel'skoi deiatelnosti u budushchikh uchitelei matematiki v pedahohicheskoi vuze* [Forming of readiness to research activity in the future teachers of mathematics in the pedagogical institution of higher education]. Krasnoyarsk, Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V. P. Astafeva Publ. (in Russian).

РЕЗЮМЕ

Семилет А. Организация исследовательской деятельности старшеклассников в процессе обучения химии.

В статье обсуждается актуальность вопроса формирования исследовательской компетентности личности. На основе анализа и обобщения научно-методической литературы рассмотрены основные подходы к определению понятий «исследовательская компетентность», «исследовательская деятельность». Интерпретация результатов проведенного педагогического эксперимента позволила раскрыть особенность организации исследовательской деятельности старшеклассников на уроках химии. Как вывод, автор статьи

утверждает, что существует потребность в создании методической системы целенаправленной, систематической организации исследовательской деятельности и формирования исследовательской компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: обучение химии, старшая школа, исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, исследовательские умения, формирование исследовательской компетентности, учитель.

SUMMARY

Semilet A. The organization of research activity of senior pupils in the process of study of chemistry.

The article emphasizes the urgency of forming individual research competence.

The aim of the article is to expose the state of organization of research activity of the teachers at the chemistry lessons and peculiarities of teaching senior pupils to realize this purpose and, as a result, form their research competence.

Based on the analysis and generalization of scientific and methodological literature the main approaches to the definition of "research competence", "research activities" are described. Interpretation of results of the conducted pedagogical experiment allowed exposing the state of organization of research activity by the teachers at the chemistry lessons.

Most teachers that took part in a questionnaire adhere to the idea, that it is needed to engage their students in research work. The half of respondents considers it obligatory, in fact in the future it will determine efficiency of the professional activity, and other half of respondents is apt to the same idea, but at presence of the corresponding rigging – material base and sufficient amount of spare time.

In conclusion the author stresses that in research literature there is not the only definition of the concept "research competence". In a pedagogical experiment for the basis was taken following: "integral quality of the personality, that shows up in readiness and capacity for independent activity from solving of research tasks and creative transformation of reality on the basis of totality of the realized by the personality knowledge, abilities, skills, valued relations". Many teachers support this idea.

The pedagogical research conducted in the article allowed to set forth the prospects of further study in this direction, namely: development and approbation of the methodological system that will include for itself systematic work with students during chemistry lessons, and also in extracurricular activities that will allow to organize research activity effectively and will assist acquisition of research competence by the senior pupils.

Key words: teaching chemistry, high school, research competence, research, research skills, formation of research competence, teacher.

УДК 373.21:316.7

Надія Фроленкова

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0002-0501-2137

ПЕРЕХІД ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ЗА НОВИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВ

Здійснено організаційно-педагогічне обґрунтування переходу дошкільних навчальних закладів України до діяльності за нових соціокультурних умов. Задля досягнення поставленої мети застосовано методи дослідження – проблемно-цільовий і порівняльний – для аналізу, зіставлення, узагальнення, систематизації, інтерпретації досліджуваних матеріалів.

Розглянуто пріоритетні принципи освіти, відповідно до яких передбачено оновлення змісту навчання й виховання дітей дошкільного віку на засадах його диференціації та інтегрування під кутом особистісно орієнтованого, компетентнісного й діяльнісного підходів. Охарактеризовано різні види програмового забезпечення дошкільних навчальних закладів України та констатовано їх загальну спрямованість відповідно до змісту освіти. Обґрунтовано відповідність прогресивним напрямам реформування змісту дошкільної освіти України в межах положень її державного стандарту.

Ключові слова: цілепокладання, функції, принципи освіти, програмно-методичне забезпечення, освітня програма, зміст дошкільної освіти.

Постановка проблеми. На початку 90-х років ХХ століття, коли дошкільне виховання перебувало на рубежі пострадянського простору, тобто на початку нового етапу свого розвитку, цілепокладання у змісті освіти загалом і дошкільної зокрема посіло чільне місце в наукових дослідженнях українських та зарубіжних учених. Їхні погляди зводилися до того, щоб цілепокладання розглядати як багатовимірну систему, у якій її різні аспекти розглядаються як неподільні та взаємозумовлені [5]. При цьому виокремлено два основних із-поміж них: соціальний (вимоги суспільства до освіти) й особистісний (функції освіти з формування особистісних якостей).

У зазначені роки провідними функціями освіти в межах її соціального аспекту визначено передачу загальної культури народу прийдешнім поколінням для використання і примноження її здобутків; посилення світоглядної спрямованості освіти на національних традиціях і здобутках світової культури проти усталених комуністичних ідеалів. Відповідно, на дошкільну освіту як на обов'язкову ланку в загальній структурі цілісної галузі освіти поширюється загальнонаціональна стратегічна мета – усебічний розвиток особистості. Таким цілепокладанням забезпечувалося гармонійне поєднання не лише запитів держави на якість національного виховання зростаючих поколінь, а й індивідуальні запити кожного громадянина різного віку, у тому числі й дошкільного.

Означені функції становлять своєрідний алгоритм цілісного підходу до оновлення концептуально-методологічних основ програм для дошкільних закладів.

Стратегічні напрями вдосконалення дошкільної галузі освіти України за цього періоду будувалися на основі пріоритетних принципів – демократизації, гуманізації, націоналізації, деполітизації, деідеологізації та етнізації, і відповідно в державних освітніх стандартах передбачалось оновлення змісту навчання й виховання на засадах його диференціації та інтегрування під кутом особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів.

Аналіз актуальних досліджень. Згідно з сучасними науковими дослідженнями, над виробленням спільних концептуальних підходів до напрацювання матеріалів програмно-методичного забезпечення працює

низка учених України (Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Денисенко, М. Єфименко, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кудикіна, В. Кузьменко, Т. Піроженко, З. Плохій), науковців (Т. Науменко, М. Машовець, В. Сухар), фахівців-теоретиків (Л. Гураш, О. Долинна, О. Низковська, Т. Панасюк) і педагогів-практиків (І. Жуковська, О. Терещенко, О. Шевченко, Н. Ситюк) та ін. [7].

Результати їхніх досліджень, а також практичні доробки, інтегруючись із сучасними інноваційними технологіями, утілюються в практичну діяльність із дітьми в дошкільних навчальних закладах, оскільки їхній зміст представлено в науково-методичних документах. Вони чітко спрямовують навчально-виховний процес на успішний перехід до втілення особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів із дотичною до них корекцією змісту дошкільної освіти.

Мета статті – здійснити організаційно-педагогічне обґрунтування переходу дошкільних навчальних закладів України до діяльності за нових соціокультурних умов.

Методи дослідження – проблемно-цільовий і порівняльний – для аналізу, зіставлення, узагальнення, систематизації, інтерпретації досліджуваних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. За роки функціонування дошкільної освіти в умовах державної незалежності та в контексті нових конституційно-правових норм водночас із державними розроблено понад 20 альтернативних освітніх програм для дошкільних навчальних закладів України. Згідно з експертними оцінками комісії з дошкільної педагогіки та психології Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України, вони різняться за структурними й організаційно-функціональними підходами.

Предметом фахової діяльності провідних спеціалістів у галузі дошкільної освіти на найближче десятиліття передбачено розробку науково-методичного забезпечення як чинника успішної реалізації змісту дошкільної освіти. А це: програмно-методичні пакети, навчальні посібники, оновлені дидактичні матеріали з урахуванням не лише інноваційних технологій діяльності з дітьми, а й з іншими категоріями осіб, передусім студентами педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації, педагогами різних типів дошкільних навчальних закладів і батьками.

Спрямування змісту чинних програм залежить від стратегічних напрямів функціонування загальної освіти, у тому числі її пріоритетів на кожному етапі соціокультурного розвитку суспільства. Відтак у змісті програм для дошкілля було акцентовано увагу фахівців на всіх актуальних складниках педагогічного процесу: навчанні, вихованні, розвиткові.

У межах цієї тріади визначено низку структурно-функціональних підходів, які нами наведено вище: особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний. Окрім цього, слід наголосити, що кожна програма, попри

те, що обов'язково ґрунтується на засадничих положеннях Конституції України, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Закону України «Про дошкільну освіту», Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (2012), у програмовому забезпеченні практично втілює стратегію щодо поступального розвитку українського дошкілля на засадах демократизму й плюралізму.

У такий спосіб усім учасникам навчально-виховного процесу забезпечується право вибору освітньої технології, оскільки моделювання освітнього процесу за кількома програмами дозволяє враховувати запити, потреби, задатки й можливості кожного малюка. Саме так зумовлено своєчасність його цілісного особистісного розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів різних типів.

Дошкільні навчальні заклади самостійно обирають певну програму із комплексу варіантних і затверджених комісією з дошкільної педагогіки та психології Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України («Дитина» О. Проскури, «Дитина в дошкільні роки» К. Крутій, «Українське дошкілля» О. Білан, Л. Возної, «Впевнений старт» О. Андрієтті, «Я у Світі» О. Кононко, «Соняшник» Л. Калуської, «Світ дитинства», «Оберіг» А. Богуш та ін.), а також можуть розробляти авторські програми на основі впровадження нових технологій; альтернативні – якщо вони пройшли відповідну методичну експертизу й одержали дозвіл науково-методичної ради, відповідних органів управління освітою і ухвалені статутом ДНЗ.

Зміст навчально-виховної діяльності дошкільного закладу затверджує педагогічна рада, відтак добір змісту, форм і методів роботи з дітьми залежить від типу дошкільного навчального закладу регіональної та національної специфіки краю, запитів батьків і професійної творчості педагогів.

Різні підходи до класифікації видів сучасних освітніх програм, на які зорієнтовані педагоги-дошкільники, є цілком виправданими й об'єктивними.

Згідно з першим підходом, програми за основним призначенням О. Заїр-Бек і О. Казакова виокремлюють за чотирма видами: за спрямованістю – на формування особистісних орієнтацій дітей; фундаментальні – на опанування фундаментальними знаннями; прикладні (технологічні) – на створення умов для оволодіння певними вміннями та способами дій; інформаційні – спрямовані на засвоєння дітьми певної інформації) [2, 12].

У класифікації на основі видових ознак освітні програми поділяються на типові, скориговані (залежно від мети та ідеології програми, особливостей дітей і педагогів), експериментальні (реалізуються в умовах експериментальної діяльності), авторські (оригінальні розробки за результатами теоретичних і практичних досліджень) [6, 18].

За критерієм офіційної ухвали Міністерства освіти і науки України, згідно з якою програми набувають чинності, у класифікації виокремлено такі

їхні види: базові, комплексні (загально розвивальні), модифіковані (корекційні), авторські, експериментальні, регіональні та парціальні [3, 115].

Попри авторські спроби вчених України класифікувати програми дошкільної освіти, актуальним розглядаємо послуговування для їхнього добору основними критеріями розподілу на види. Їх вироблено співпрацівниками сектору науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти Інституту інформаційних технологій і змісту освіти МОН України. Основою для цього слугує узагальнений досвід учених і методистів-практиків із розробки, затвердження й упровадження програм відповідно до чинного законодавства з метою їх увиразнення та уніфікації [1, 13].

Відтак чинні програми сконцентровано на забезпеченні успішної реалізації механізмів розвитку особистості дитини, вони різняться між собою залежно від домінуючих пріоритетів. Результати дослідження вчених щодо закономірностей її розвитку в сенситивному періоді, виокремлення чинників і обґрунтування умов його оптимізації в дошкільних навчальних закладах на основі єдино визнаної методології увиразнення на цій підставі концептуально-філософських основ конкретної програми зумовлює їхню класифікацію, яку подаємо на рисунку 1.

Визначальними для всіх наведених програм дошкільної освіти стали концептуальні засади. Саме на них безпосередньо ґрунтується зміст навчально-виховної діяльності, а опосередковано – технології його ефективної реалізації. На підставі цього критерію поділяємо чинні в означені роки програми на три групи: традиційні, альтернативні та інноваційні.

Розглянемо детальніше кожну групу програм з метою проектування перспективи щодо їхнього використання.

Традиційні – ґрунтуються на усталених, загальновизнаних і перевірених часом підходах до організації та змісту діяльності з дітьми в умовах навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу. Зміст цієї групи програм зрозумілий і доступний для реалізації педагогам із відповідною фаховою освітою.

Альтернативні – їхню розробку започатковано з урахуванням стратегії Базового компонента дошкільної освіти України (1999; 2012). Відповідно до соціального запиту на якість дошкільної освіти, вже на початку XXI століття об'єктивно представлено принципово нові організаційні засади функціонування дошкільних навчальних закладів, мотивовано особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи до наповнення змістом усіх видів діяльності дітей різних вікових груп; виокремлено й увиразнено умови моделювання освітнього дидактико-розвивального середовища з метою забезпечення всебічного впливу на кожного вихованця.

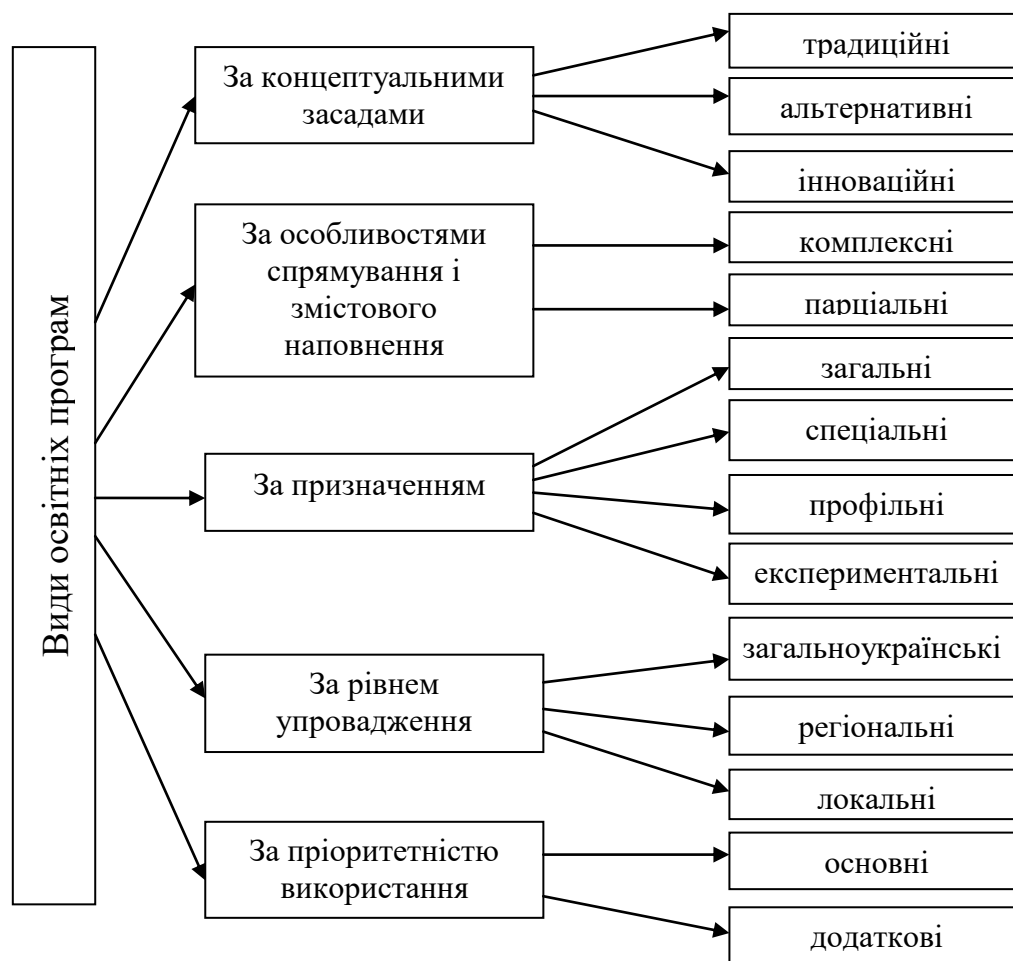


Рис. 1. Освітні програми дошкільної галузі України

Логічно, що вищезначена стратегія принципово різниться із традиційною (загальновизнаною). Приміром, до цієї групи відносимо програми, у яких передбачено організацію освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на концептуально-філософських засадах вальдорфської педагогіки, системи М. Монтесорі, Ф. Фрєбеля та ін.

Оптимальні умови для втілення нових прогресивних концептуальних підходів, нового бачення ролі дитини й педагога в освітньому просторі і в різних формах реалізації діяльності дітей забезпечують інноваційні програми, які віднесено до наступної групи. Їхнє використання слугує в нашому дослідженні важливим орієнтиром не лише для окреслення пріоритетів у сучасній теорії та практиці дошкільної освіти, а й проектування її перспективного поступу. За таким критерієм вирізняємо основні й додаткові освітні програми для дошкільних навчальних закладів.

У їхньому змісті конкретизовано вимоги Базового компонента дошкільної освіти (державний освітній стандарт) для всіх форм її здобуття; визначено основні концептуальні засади освітнього впливу на дітей на основі врахування вікових і психофізіологічних характеристик вихованців; окреслено пріоритетні завдання (навчальні, виховні, розвивальні);

конкретизовано складники змісту дошкільної освіти та її обсяг згідно з віковим принципом його розподілу; запропоновано критерії діагностування рівнів навченості, вихованості й розвиненості дітей на основі науково обґрунтованих нормативних показників, дотичних до кожного вікового періоду дошкільного дитинства (у тому числі й дітей із особливими освітніми потребами).

Щодо структури основної програми зауважимо, що вона може складатися з однієї частини – інваріантної (обов'язкова для реалізації в закладах дошкільної освіти), або з двох, поєднуючи інваріантну із варіативною (необов'язкова для широкої практики) складовою змісту дошкільної освіти.

В інваріантному складнику Державної базової програми визначено обов'язковий мінімум змісту дошкільної освіти і на основі врахування вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей для всіх ДНЗ України незалежно від їхнього підпорядкування (типи і форми власності, а також шляхом здобуття дошкільної освіти в інших фінансово-організаційних формах: центри розвитку, клуби та ін.).

У варіативному складнику Державної базової програми окреслено можливий зміст додаткових освітніх послуг. Опанування ними не є обов'язковим для дітей дошкільного віку, водночас такий зміст слугує задоволенню індивідуальних інтересів, бажань і здібностей кожного вихованця, а також запитів його батьків.

За умов демократизації та гуманізації дошкільної освіти України, передусім після ухвали низки нормативно-правових актів щодо забезпечення її функціонування, практично всі основні програми із початку ХХІ століття розробляються на замовлення державних органів управління освітою і спеціально створених за їхніми наказами авторськими колективами (робочі групи) із їх подальшою апробацією та ухвалою.

З-поміж основних програм для дошкільних навчальних закладів України означених років на особливу увагу заслуговує Державна базова програма (з 2008 року такою була Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»), а також низка спеціальних програм, відповідно до яких працювали не лише дошкільні заклади, а й групи компенсаторного типу для дітей із особливими освітніми потребами [1; 14].

Окрім основної, усі інші програми для дошкільних навчальних закладів рекомендовані як додаткові. Їх розроблено відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, і здебільшого – це синтез унікального авторського доробку на основі наукового обґрунтування із дотриманням низки принципів і рекомендацій основної програми. Пріоритетність їхнього добору залежить від повноти охоплення ними всього спектра освітніх послуг і функцій змістових компонентів змісту дошкільної освіти.

Таким чином, за спрямованістю на реалізацію навчальних, виховних і розвивальних цілей дошкільної освіти, змістовим наповненням її складників, вирізняють комплексні та парціальні програми (варіативні). У їхньому змісті запропоновано різні підходи до розв'язання освітніх завдань у контексті базового інваріантного і(або) варіативного компонента державного освітнього стандарту.

Комплексні та парціальні програми забезпечують педагогам сприятливі умови і дають право вибирати не лише зміст, а й основні принципи взаємодії з дітьми в навчально-виховній діяльності та в міжособистісному спілкуванні.

Комплексні програми (загального і спеціального спрямування), які розроблені робочими групами чи творчими колективами за належного наукового керівництва, окреслюють оптимальний комплекс змістових напрямів організації життєдіяльності в межах вікової компетентності дітей до 6(7) років відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2012). Пріоритетним для укладання змісту є принцип концентричності для таких освітніх ліній: «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури» та ін.; розвитку дитини: фізичного, соціально-морального, емоційно-ціннісного, пізнавального, мовленнєвого, художньо-естетичного, креативного; а також для видів діяльності дітей: ігрової, рухової, трудової, пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, образотворчої, музичної, театралізованої та ін.

Комплексні програми створено на основі інваріантного складника змісту дошкільної освіти. Відповідно, у їхньому змісті може функціонувати й варіативний компонент. При цьому в інваріантному складнику визначено обов'язковий мінімум змісту згідно з віковими та індивідуальними психофізіологічними особливостями дітей для всіх дошкільних навчальних закладів незалежно від їхнього підпорядкування, типів та форм власності, а також для інших форм здобуття дошкільної освіти. Її загальний обсяг (за умови наявності варіативної частини) має становити приблизно 80 % від загального обсягу програмового матеріалу і часу, який визначено для його реалізації (вік дітей, основні напрями розвитку) у таких видах діяльності: ігровій, руховій, пізнавально-пошуковій, комунікативно-мовленнєвій, художній, трудовій; освітній згідно з розпорядком дня; самостійній; взаємодії з родинами вихованців під час реалізації програми. Варіативний складник становить не більше 20 % від загального обсягу програми й часу на її реалізацію і слугує задоволенню індивідуальних інтересів, бажань, здібностей дошкільників та запитів їхніх родин у різних формах здобуття дошкільної освіти. Він може бути представлений і у змісті парціальних програм.

Дещо інший алгоритм структурування парціальних програм, оскільки в них представлено один компонент (декілька близьких змістових), напрям згідно з освітніми лініями (видами діяльності, лініями розвитку). Попри те,

що вони є додатковими, можуть самостійно окреслювати зміст роботи з реалізації завдань щодо певного складника варіативної частини Базового компонента дошкільної освіти.

Парціальні програми використовують задля організації педагогічного процесу за певним пріоритетним напрямом діяльності дошкільного навчального закладу чи групи (художньо-естетичний, фізкультурно-оздоровчий, пізнавальний, етнокультурний, комунікативно-мовленнєвий та ін.), студій, гуртків, секцій, центрів розвитку при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних закладах; для поглибленої індивідуальної роботи в дошкільному навчальному закладі та в родині.

За критерієм призначення програми поділяють на загальні, спеціальні, профільні та експериментальні.

Розглянемо дещо ширше їхню характеристику. Приміром, загальні – призначені для реалізації Базового компонента дошкільної освіти в навчальних закладах (групах) загального розвитку; натомість спеціальні (модифіковані, корекційні) – призначені для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсаторного типу, що організовуються з урахуванням специфіки дітей із особливими потребами.

Нормативними засадами для активізації роботи над такими програмами в Україні стали накази Міністерства освіти і науки України (2011) і відповідно створені творчі групи із фахівців Національної академії педагогічних наук України, вищих навчальних закладів, провідних практиків дошкільної та корекційної освіти.

Вони напрацьовують спеціальні програми для дітей із вадами зору, слуху, мовлення, розумового й фізичного розвитку і враховують, насамперед, профіль діяльності закладу (групи), специфіку здобуття інших форм дошкільної освіти з метою забезпечення програмового супроводу виховання дітей в умовах суспільних закладів і родини [1; 16].

Експериментальні (програми на час їхньої апробації задля доказовості можливого та доцільного впровадження в масову практику дошкільної освіти) створюються для дослідницько-експериментальної та інноваційної діяльності на загальноукраїнському, регіональному рівнях чи рівні навчального закладу на офіційній основі згідно з відповідними наказами центрального органу виконавчої влади або місцевих органів управління освітою, у дошкільних закладах (групах), які набули статусу експериментальних чи визначені базовими для проведення експерименту. Після апробації програму рекомендують для впровадження в масову практику дошкільної освіти чи вона втрачає статус експериментальної (відхиляється або доопрацьовується). Експериментальні програми ґрунтуються винятково на Базовому компоненті дошкільної освіти України.

Відповідно до критерію за рівнем упровадження вирізняємо загальноукраїнські, регіональні та локальні програми.

Загальноукраїнські (комплексні, загальні, парціальні та спеціальні) – використовують у закладах дошкільної освіти в межах усієї України.

Регіональні (повне задоволення потреб в освітніх послугах дітей дошкільного віку) – віддзеркалюють природничо-кліматичні, історичні, етнічні, соціокультурні та інші особливості регіону. Їхній обсяг становить до 15 % обсягу програмового матеріалу. Вони можуть бути комплексними чи парціальними із загальним чи профільним призначенням.

Локальні (з обмеженим використанням) – розроблені й упроваджені як додаткові за наявності такої потреби освітнього закладу та після експертизи місцевими методичними службами, які затверджені місцевими органами управління освітою.

Кожній програмі дошкільної освіти повинні бути притаманними сукупно всі перераховані вище критерії. Її забезпечення передбачено умовами сучасного етапу дотримання цивілізованого контролю за рівнем освіти дітей у дошкільних закладах різного типу. Такий підхід захищає їх від некомпетентного педагогічного впливу, непрофесіоналізму, дилетантності та ін. і забезпечує введення державних освітніх стандартів. Контролю підлягає не лише зміст програм, а й педагогічні технології їхнього впровадження, стиль взаємин між учасниками педагогічного процесу в руслі особистісно орієнтованого напрямку.

Традиційно програма забезпечення дошкільної освіти є офіційним документом інтегрованого змісту, у якій чітко визначено завдання, зміст навчання й виховання згідно з означеними напрямками або ж у різних видах діяльності дітей. Відтак, кожен із них передбачає дотично розроблене методичне забезпечення.

Таким чином, програмові завдання сукупно із методикою становлять програмно-методичне забезпечення конкретного, передбаченого програмою виду діяльності дітей певної вікової групи.

Побудова освітнього процесу за кількома, а не за однією програмою зумовлює повне врахування інтересів, бажань, потреб і можливостей кожного дошкільника задля забезпечення його своєчасного особистісного розвитку. Педагоги можуть не лише обирати програму, а й коригувати та адаптувати її зміст до умов реального педагогічного процесу конкретного дитячого садка.

У цьому руслі надзвичайно важливим розглядаємо забезпечення контролю за рівнем освіти дітей у різних типах дошкільних закладів у контексті рекомендацій Базового компонента дошкільної освіти (2012) і завдяки уведенню державних освітніх стандартів [4, 87].

Висновки. Характеристика наведених різних видів програмового забезпечення сучасних дошкільних навчальних закладів України дозволяє констатувати загальну спрямованість згідно зі змістом галузі освіти, відповідність прогресивним напрямкам її реформування у змісті дошкільної

освіти України в руслі положень державного стандарту дошкільної освіти (2012); на змісті дошкільної освіти позитивно позначилися ратифіковані в Україні міжнародні документи, зарубіжні програми; опертям для нових і оновлених програм повинні слугувати саме теоретичні напрацювання учених та досвід практичних працівників тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок становлять процеси інтегрування інноваційних підходів із традиціями, які стимулюють активні пошуки пріоритетів для нових програм, окреслюють для них перспективні напрями задля подальшого розвитку й удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долинна О. Програми для дошкілля в освітньому просторі України / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2011. – № 9. – С. 12–19.
2. Заир-Бек Е. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса) : методические материалы к обучающим семинарам / Е. Заир-Бек, Е. Казакова. – СПб., 1995. – 64 с.
3. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. – Ч. 2 : Концепція, програма розвитку та освітні програми ДНЗ / Катерина Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 284 с.
4. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкілля : у 2 ч. : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / Н. Лисенко, Н. Кирста. – К. : Вища шк., 2006. – Ч. 1. – 302 с.
5. Озеркова І. Цілепокладання як ключова компетенція навчального процесу [Електронний ресурс] / І. Озеркова // Ейдос : Інтернет-журнал. – М., 2007. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm>
6. Пильдес И. В. Педагогические основы построения образовательных программ в учреждениях дополнительного образования детей : дис. кан. пед. наук : 13.00.01 / Пильдес Ингрид Валерьевна. – СПб., 2000. – 154 с.
7. Фроленкова Н. О. Науково-методичне забезпечення змісту дошкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. кан. пед. наук : 13.00.01 / Фроленкова Надія Олександрівна. – Івано-Франківськ, 2016. – 324 с.

REFERENCES

1. Dolylna, O. (2011). Prohramy dlia doshkillia v osvitnomu prostori Ukrainy (Programs for Pre-School educational space in Ukraine), *Doshkilne vykhovannia*, 9, 12–19. [in Ukrainian].
2. Zair-Bek, E. (1995). *Pedahohicheskie orientiry uspekha (aktualnye problemy razvitiia obrazovatelnoho protsessa): metodicheskiye materyaly k obuchaiushchym semynaram* (Pedagogical success benchmarks (actual problems of development of the educational process): teaching materials for training seminars). Sankt Piterburg. [In russian].
3. Krutii, K. (2010). *Osvitnii prostir doshkillnoho navchalnoho zakladu* (Educational Environment of Pre-School Educational Institutions). Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
4. Lysenko, N. (2006). *Pedahohika ukrainskoho doshkillia* (Pedagogy of Ukrainian Pre-School Education). Kyiv. [in Ukrainian].
5. Ozerkova, I. (2007). *Tsilepokladannia yak kliuchova kompetentsiia navchalnoho protsesu* (Targeting as a key competence of the learning process). Moscow. [in Ukrainian].
6. Pyldes, Y. V. (2000). *Pedahohicheskie osnovy postroeniia obrazovatelnykh prohramm v uchrezhdeniakh dopolnitelnoho obrazovaniia detei* (Pedagogical bases of

educational programs construction in the institutions of additional children education) (PhD thesis). Sankt Peterburg. [In russian].

7. Frolenkova, N. O. (2016). *Naukovo-metodychne zabezpechennia zmistu doshkilnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) (Scientific-Methodological Providing of the Content of Pre-School Education in Ukraine (Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century))* (PhD thesis). Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Фроленкова Н. Переход дошкольных учебных учреждений Украины к деятельности в процессе новых социокультурных условий.

В статье осуществлено организационно-педагогическое обоснование перехода дошкольных учебных учреждений Украины к деятельности в новых социокультурных условиях. Для достижения поставленной цели применены методы исследования – проблемно-целевой и сравнительный – для анализа, сравнения, обобщения, систематизации, интерпретации исследуемых материалов.

Рассмотрены приоритетные принципы образования в соответствии с которыми предусмотрено обновление содержания обучения и воспитания детей дошкольного возраста на основе его дифференциации и интеграции под углом личностно ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов. Охарактеризованы различные виды программного обеспечения дошкольных учебных заведений Украины и констатировано их общую направленность в соответствии с содержанием образования. Обосновано соответствие прогрессивным направлениям реформирования содержания дошкольного образования Украины в русле положений его государственного стандарта.

Ключевые слова: целеполагание, функции, принципы образования, программно-методическое обеспечение, образовательная программа, содержание дошкольного образования.

SUMMARY

Frolenkova N. Transition of Pre-School Education Institutions of Ukraine to Work Under the New Social-Cultural Conditions.

Organizational-pedagogical grounding of the transition of pre-school education institutions of Ukraine to work under the new socio-cultural conditions has been conducted. To achieve this objective, were used the following methods of research – problem-targeted and comparative – for analysis, comparison, generalization, systematization, interpretation of the materials under research.

In the course of the strategic directions of improvement of pre-school branch of education of Ukraine during the period of independence the basic priority principles –democratization, humanization, nationalization, de-politicization, de-ideologization and ethnization have been provided, and therefore in the state educational standards the updating of the content of training and education on the basis of its differentiation and integration under an angle of student-centred, competency and activity approaches have been also provided.

The leading function of education in the course of its social aspect has been studied, and the transmission of the general culture of people to the future generations for use and increasing its achievements; strengthening the world outlook orientation of the education on national traditions and achievements of world culture has been identified. Accordingly, national strategic objective – comprehensive development of the personality is the responsibility of the pre-school education as a compulsory element in the general structure of integral education. These functions make peculiar algorithm of integral approach to the renewal of the conceptual-methodological foundations of the programs for pre-school institutions.

Thus all participants of the educational process are given the right of choice of the educational technologies, because the modeling of the educational process according to several programs takes into account the requests, needs, potentialities and possibilities of every child, determines the timeliness of his or her integral personal development under the conditions of pre-school education institutions.

As a conclusion, having described various types of software of modern pre-school education institutions of Ukraine, we ascertain general orientation according to the content of education, conformity to the progressive directions of its reforming in the content of pre-school education of Ukraine in the course of the provisions of the state standard. Integration of innovative approaches with the traditions stimulates active search of priorities for the new programs, plans for them promising directions for the further development and improvement.

Key words: goal-setting, functions, principles of education, software-methodological provision, educational program, content of pre-school education.

УДК 372.881.116.12

Ольга Хома

Мукачівський державний університет

ORCID ID 0000-0002-0778-1431

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему застосування дидактичних ігор на уроках української мови в початковій школі. Змінюються підходи до змісту навчання рідної мови, що спонукає до застосування нетрадиційних методів навчання. Проаналізовано наукові погляди щодо використання дидактичних ігор у початковій школі, подано їх класифікацію. Визначено окремі види ігор у процесі вивчення мовних тем. Акцентується увага на інтелектуальних іграх, етапах їх проведення. Розглянуто вимоги до проведення дидактичних ігор, з'ясовано їх структуру. Доведено у процесі дослідження ефективність застосування мовленнєвих, мовних ігор. Наведено приклади і рекомендації до проведення їх на уроках рідної мови.

Ключові слова: дидактична гра, структура гри, інтелектуальні ігри, мовні й мовленнєві ігри.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства початкова освіта проходить шлях реформування. Змінюються підходи до змісту навчання, удосконалюються навчальні програми і підручники. Міністерством освіти і науки України визначено структуру 2016-2017 навчального року для учнів початкової школи [6]. Навчанню української мови в 1-4 класах надається пріоритетне значення, так як йдеться не тільки про шкільний предмет, а оволодіння державною мовою. Державним стандартом початкової загальної освіти галузі «Мови і літератури» визначено змістові лінії навчання української мови як рідної, провідною з яких є мовленнєва [2]. В оновленій програмі сформульовано основну мету вивчення курсу, що полягає «у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [9].

У зв'язку з цим сучасна методика навчання мови в початковій школі акцентує увагу на застосуванні нових підходів до навчання української мови, визначенні методів навчання молодших школярів. Безперечно, у соціалізації особистості дидактичні ігри займають важливе місце. В ігровій діяльності створюються сприятливі умови для розвитку інтелекту дитини, для переходу від наочно-дієвого до образного і до елементів словесно-логічного мислення. Саме в грі реалізуються здібності учня.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема застосування гри не нова, але актуальна. Розробкою теорії ігор, з'ясування ролі, структури та їх значення для виховання і навчання дітей займалася низка науковців: психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін), педагоги (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Н. Кудикіна, В. Крутій, О. Савченко та інші). У сучасній лінгводидактиці ігрова діяльність у центрі досліджень А. Богуш, М. Вашуленка та інш. Відтак, В. Сухомлинський писав: «Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливаються життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [8, 95].

Сьогодні відома різна класифікація ігор: предметні, настільно-друковані, словесні. До словесних входять рольові, діалогічні, інтелектуальні. У дослідженнях методистів, учителів-практиків мають місце фонетичні, лексичні та інші ігри.

Н. Кудикіна пропонує застосування інтелектуальних ігор на уроках української мови. Науковцем подаються методичні рекомендації до їх проведення у процесі вивчення окремих мовних тем. Із введенням оновлених програм з української мови дослідження означеної проблеми набуває нового змісту. Компетентнісний підхід до засвоєння мовних явищ витісняє знаннявий.

Метою статті є висвітлення застосування дидактичних ігор на уроках української мови в початковій школі, визначення окремих їх видів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз методичної літератури, педагогічне спостереження, бесіда із учителями початкової школи.

Виклад основного матеріалу. За дослідженнями В. Крутій, дидактичні ігри:

- 1) органічно об'єднують триєдину мету навчання: освітню, розвивальну, виховну;
- 2) задовольняють різноманітні дитячі інтереси: ігрові, пізнавальні, соціальні;
- 3) збагачують коло уявлень про навколишній світ;
- 4) впливають на розвиток психічних процесів, на формування активної особистості;
- 5) виступають як засіб всебічного розвитку дитини, зокрема, її пізнавальних здібностей;

6) підвищують інтерес до навчання, розвивають уважність, забезпечують краще засвоєння навчального матеріалу;

7) не лише активізують розумову діяльність, а й розвивають трудові уміння та навички школярів.

8) застосовуються як метод і форма навчання молодших школярів.

9) певною мірою сприяють засвоєнню окремих знань та умінь;

10) забезпечують формування у дитини соціально прийнятих етичних норм поведінки та їх осмислення [3, 12].

Безперечно, гра дає можливість ефективніше засвоїти мовний матеріал і застосувати в практичній діяльності. І. Лапшина вважає, що орфографічні навички краще набувати граючи. «Діти сприймають насамперед ті об'єкти, які викликають безпосередній емоційний відгук, емоційне ставлення. Те, що є живим, яскравим, цікавим, діти засвоюють більш міцно. Тому орфографічний матеріал їм слід подавати у нетрадиційній, цікавій формі» [5, 14].

Наше дослідження підтверджує, що гра, поживляючи навчальний процес, виконує різні функції, але домінує мотиваційна й пізнавальна. Елементи зацікавлення, незвичайне, незвідане викликає в учнів багате своїми наслідками почуття подиву, живий інтерес до навчання, допомагає засвоїти будь-який матеріал, пізнати навколишній світ. Гра ставить учня в умови пошуку, викликає радість перемоги, а звідси – прагнення бути швидким, обачним, зібраним, винахідливим, уміти чітко виконувати завдання, працювати в команді, чесно і гідно дотримуватись правил гри.

Гра переслідує дві цілі: навчальну та ігрову. Важливо, щоб ігрове завдання збігалось з навчальною метою. У початкових класах можна запроваджувати ігри:

- на формування розумових операцій (аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення);
- на розвиток зв'язного мовлення;
- на складання діалогу; ігри-інсценізації;
- ігри-конструювання, рольові ігри з елементами сюжету.

У навчальному процесі ця діяльність має форму ігрових ситуацій, ігрового прийому, ігрової вправи. Всі ці форми діяльності націлені на вирішення програмових завдань, засвоєння конкретного мовного матеріалу. Вони дають можливість полегшити процес одержання знань.

Суть дидактичної гри полягає в тому, що школярі розв'язують навчальні задачі, запропоновані в ігровій формі, і, таким чином, опановують принципи розумової діяльності, набувають умінь застосовувати знання в різних ситуаціях. У грі вчитель ненав'язливо розвиває інтелект дитини, викликає інтерес до навчання, створюючи «ситуацію успіху», впливає на хід і результати їхньої діяльності. Складовими елементами структури гри є: мотивація до гри, дидактичне

завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків. Але ігрова вправа може містити тільки інструктаж до виконання і аналіз кінцевого результату.

Упроваджуючи гру в хід уроку, треба дбати про те, щоб основне дидактичне завдання, що складає її зміст, відповідало навчальній меті уроку, було для дітей посилюючим, сприяло максимальній активізації розумової діяльності. Її застосовують на різних етапах уроку: при вивченні нового матеріалу, закріпленні знань та етапі перевірки знань, умінь, навичок. На уроках перевага віддається тим іграм, які передбачають участь більшості учнів класу, щоб вони мали змогу швидко відповідати, зосереджувати довільну увагу.

Під час проведення дидактичної гри слід дотримуватись таких вимог:

- ігрове завдання повинно за змістом збігатися з навчальним;
- мовний зміст гри має відповідати дидактичній меті уроку;
- зміст гри має бути посилюючим для кожної дитини;
- прості і чітко сформульовані правила гри;
- справедливий підсумок гри [1, 28 – 30].

Н. Кудикіна, Р. Михайленко визначили етапи роботи з інтелектуальними іграми [4].

1. В інтелектуальних іграх мотив полягає в змісті, а саме в інтелектуальних емоціях, тому особливому емоційному мікрокліматі, який спонукає інтелектуальні почуття – подив, сумнів, допитливість, упевненість у своїх силах тощо. Такий емоційний мікроклімат та ці інтелектуальні почуття О. Савченко вважає важливим мотиваційним компонентом формування прагнення до пошукової діяльності та розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів [7].

2. Мета інтелектуальних ігор, хоч це й не усвідомлює той, хто грає, – розумове спостереження. Багато із різновидів цих ігор проходить так, що дитина нерідко грає наодинці сама з собою (ребуси, кросворди, шаради, анаграми, метаграми, загадки), товариш їй не потрібний. Це свідчить про те, що дитина доводить собі, а не комусь іншому, на що вона здатна, який вона має розум, і це її підтримує в подальшому розвитку. Але більше емоцій учні отримують тоді, коли грають з однолітками або старшими чи меншими дітьми – це створює можливість поділити свої емоції з іншими, ствердитись в їх очах.

3. Ігрові дії деяких інтелектуальних ігор мають ознаки зовнішньої символічної дії (дії з предметами, що є символом уявного предмету), але це не є характерним для всієї групи ігор, що розглядається.

Для здійснення ігрової дії більшості інтелектуальних ігор потрібні, по-перше, знання, а, по-друге, ті розумові операції, за допомогою яких тільки й можна прийти до розв'язання ігрової задачі. Їх дії зводяться до внутрішніх розумових операцій, мають суто інтелектуальний характер.

4. Результат інтелектуальних ігор полягає в емоціях задоволення від розумового зусилля, подолання труднощів інтелектуального характеру або незадоволення досягнутим. Специфіка мотивації, мети, ігрових дій та результату ігор дають підставу цілеспрямовано вживати їх в навчально-виховному процесі початкової школи з метою формування в учнів інтересу до розумової роботи, виявлення сформованості знань та умінь використання цих знань в неформальних умовах (за межами навчальних вправ, опитування, контрольних робіт тощо). За таких умов оцінювання знань учнів буде об'єктивнішим та в учителя буде можливість більш доцільно будувати стратегію й тактику педагогічного впливу на кожну дитину.

Інтелектуальні ігри, за дослідженнями Н. Кудикіної, можна використовувати у процесі вивчення будь-якої теми з української мови, як-от: «Мова і мовлення», «Текст», «Речення», «Слово. Значення слова», «Звуки і букви», «Будова слова», «Частини мови» та інші. Наприклад, до теми «Мова і мовлення»:

Завдання з криптограмою: запиши слова ввічливості.

25 – 23 – 4 – 25 – 14 – 5 – 15

9 – 36 – 18 – 27 – 35

спасибі

дякую

Аналіз науково-методичної літератури показав, що на сьогодні нема чітких підходів до визначення дидактичного статусу ігри. Вважаємо, що для пізнавальної діяльності молодших школярів гра є тим засобом, що допомагає комунікувати в різних мовленнєвих ситуаціях та засвоїти мовний матеріал. У процесі дослідження ми акцентували увагу на таких ігрових вправах:

– мовленнєвих.

1. Гра-вправа «Керуй своїм диханням».

Обладнання: олівці, ватні кульки.

Хід гри. Учень силою видихуваного повітря перекочує по столу ватну кульку, олівець. Можна трохи ускладнити цю вправу: зробити на столі з трьох олівців «ворота» і запропонувати дути на ватну кульку, пробуючи загнати її у ці «ворота». Ця гра спрямована на кожного учня.

2. Гра-вправа «Говори правильно».

Обладнання: звукові схеми.

Хід гри. Учитель вимовляє слово, учні відстукують його ритм, таким чином утворюючи мелодію слова, а потім речення. До окремих слів добирають звукові схеми. Перемагає той, хто правильно дібрав звукові моделі до слів.

3. Гра-вправа «Закінчи речення».

Обладнання: предметні малюнки.

Хід гри. Вчитель пропонує початок речення і предметні малюнки. Учні вибирають речення, доповнюють його предметними малюнками. Завершується робота складанням діалогу «Я вибрав цей малюнок, а ти ?». Переможця за кращий діалог обирають учні.

4. Гра «Підбери фразу».

Обладнання: малюнки різної тематики.

Хід гри. Вибрати малюнок і скласти до нього речення із трьох-п'ятих слів. Наприклад: «Ми побували на озері Синевір». Запропонувати учневі доповнити речення одним новим словом і промовити усю фразу повністю. Далі доповнити ще одним словом і знову сказати усю фразу цілком. Учнями обирається правильно побудоване речення.

Завершуються такі ігрові вправи складанням усних зв'язних висловлювань. Вони можуть бути у діалогічній чи монологічній формах.

– мовних.

1. Гра «Український віночок».

Обладнання: різнокольорові пелюстки із паперу, український віночок.

Хід гри. Учитель роздає учням різнокольорові пелюстки із словами – іменниками, що належать до чоловічого, жіночого, середнього родів. Школярі за завданням учителя, працюючи в групах, умовно сплітають «іменниковий віночок». Перемагає та група, яка швидше сплете віночок.

2. Гра «Підмет чи присудок?»

Обладнання: письмове приладдя, класна дошка.

Хід гри. На дошці записано речення з пропущеним підметом або присудком. Учасники гри переписують, вставляючи потрібні слова, спочатку речення, в яких були пропущені підмети, а потім – з пропущеними присудками. Гравцям, які першими і правильно виконали завдання за п'ять хвилин, дозволяється об'єднатися в групу і задати іншим учням запитання про головні і другорядні члени речення.

3. Гра «Покажи свої знання».

Обладнання: два набори карток з написаними на них буквами, які позначають приголосні звуки.

Хід гри. Учасники гри діляться на дві групи. Від кожної виходить один гравець. Представники груп починають добирати картки з буквами, що позначають дзвінки приголосні. Кожну картку вони показують усім гравцям. Якщо гравець помиляється – сідає на місце, замість нього виходить інший з групи. Так само добирають букви, що позначають глухі приголосні. Перемагає група, яка виконала завдання меншою кількістю учнів.

4. Гра «Знай свій рідний край».

Обладнання: письмове приладдя, словникові слова для довідок.

Хід гри. Дібрати і записати певну кількість (5 – 10) власних назв Закарпаття (прізвищ, імен, кличок тварин, назв міст, сіл, річок тощо). Переможцем вважається той, хто першим правильно виконає завдання.

– лексичних.

1. Гра «Листоноша приніс пошту»

Обладнання: листки-малюнки із зображенням репродукцій українських художників.

Хід гри. Учитель роздає учням, що працюють у групах, листки-малюнки. Діти по черзі «читають» їх, розповідають, що намальовано. Перемагає та група, в якій найкращий опис.

2. Гра «Знайди потрібне слово».

Обладнання: написані на листках слова.

Хід гри. Учневі пропонується слово – назва якої-небудь речі (наприклад: олівець) і низка слів-означень:

- синій, червоний, жовтий, білий;
- солодкий, кислий, гіркий, солоний;
- овальний, трикутний, довгий;
- шкідливий, корисний і т.д.

Учень повинен знайти серед слів потрібне, яке відповідає на питання: «Олівець який?» – жовтий, довгий і т.д.

3. Гра «Чарівна скриня».

Обладнання: чарівна скринька, виготовлена із картону.

Хід гри. В умовній скрині знаходяться слова різних лексичних груп, серед них і діалектизми. Учні, що об'єднані в групи, відчиняють скриньку, вибирають слово, пояснюють лексичне значення (при потребі із шкільним тлумачним словником), добирають синоніми, антоніми; виправляють діалектизми і складають речення. Перемагає група, яка перша і правильно виконала завдання.

4. Гра «Це моє, це українське».

Обладнання: на дошці карта України, картки із словами.

Хід гри. До визначених учителем слів – добрий, щирий, відданий, працьовитий, шанобливий, мужній – учні в групах добирають синоніми та слова-іменники відповідно до тематики соціокультурної лінії Державного стандарту загальної початкової освіти галузі «Мови і літератури». Виконавши це завдання, складають речення про рідну Україну. Перемагає група, яка виконала безпомилково.

Безперечно, навчально-ігрова діяльність є домінантною в першому класі, так як мова йде про навчання шестирічних дітей. Успішне навчання читанню й письму вимагає від учителя системної роботи з розвитку фонематичного слуху.

У добукварний період навчання грамоти першокласники засвоюють голосні (ненаголошені, наголошені) й приголосні (тверді, м'які) звуки, у букварний – позначення їх буквами. Наше спостереження за навчальною діяльністю учнів показало, що засвоєння цих понять є для них досить складним явищем. Ураховуючи це, нами добиралися мовні ігри на удосконалення звуковимови, на розрізнення звуків і букв. Серед них:

1. Гра «Знайди потрібний звук».

Хід гри. Учитель читає рядки із поезії чи прозового твору, учні, знайшовши потрібний звук, відплескують у долоні. Наприклад, до звуку[в]:

В мові – воля героїв,
Вияв вільного духу,
Духу нації прояв,
Сила вільного руху (Д. Білоус).

Я живу на Закарпатті. Це мій рідний край. Славиться він швидкоплинними струмками, величними лісами. Але найбільше наше багатство – це працюючі люди (Текст авторський).

2.Гра «Віднови текст за предметним малюнком».

Хід гри. Вчитель читає текст, замість окремих слів показує предметний малюнок. Наприклад, на відпрацювання вимови звуку [ф] пропонуємо текст.

Подружили бджілка і (малюнок фіалки). Фіалка в полі дивилася на світ радісним фіолетовим оком. А (малюнок бджілки) жила у вулику. Багато разів на день прилітала (малюнок бджілки) до (малюнок фіалки) – брала пилок і нектар. Раділа (малюнок фіалки) своїй подрузі (В.Сухомлинський).

3.Гра «Звуконаслідування». Вчитель на основі речення працює над автоматизацією вимови твердих і м'яких звуків.

Хід гри. Уявіть, що одного осіннього дня пройшов дощ. Ви йдете до школи, під ногами хлюпає вода. Листя шу-шу, вода хлюп-хлюп, кішка няв-няв і т.д. Повторіть звуконаслідувальні слова за мною.

4.Гра «Вивчимо літери алфавіту»

Хід гри. Перший етап. Учні передають один одному паличку-естафету, один учень називає звук, а інший – букву. Якщо учень затримався, то він вибуває з гри і готується до другого етапу.

Другий етап. Учні об'єднуються в команди. Ведучий («лисичка») у руках тримає картки з написаними словами. Він звертається по черзі до учнів кожної команди. «Півник», до якого звернулася «лисичка», має правильно назвати всі букви слова, написаного на картці. Якщо «півник» помилився, то учень вибуває з гри. Виграє та команда, в якій залишиться більше «півників». Потім учні обмінюються ролями.

Примітка: закінчити гру необхідно веселою дитячою пісенькою.

У процесі проведення дидактичних ігор в першому класі, вчителю необхідно дотримуватися таких принципів:

- 1) урахування вікових і психологічних особливостей шестирічних дітей;
- 2) поєднання ігрової діяльності з навчальною;
- 3) дотримання емоційного стимулювання учнів до гри;
- 4) забезпечення ситуації успіху для кожного учня.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати дослідження показали, що застосування дидактичних ігор дає можливість:

- формувати мовну, мовленнєву компетентність;
- проводити системну роботу з розвитку мовлення молодших школярів;
- зосереджувати увагу на суттєвому в навчальному матеріалі;
- виявляти, констатувати наявність чи відсутність якостей, необхідних для певних видів діяльності – швидкості мислення, уважності, зібраності та інше;
- уміти працювати в групах, підтримувати один одного;
- створювати ситуації, при яких учень мусить творчо застосовувати набуті знання на практиці;
- забезпечувати самостійність прийняття розумових рішень.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні ролі інтерактивних методів у навчання рідної мови в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрющенко Н. Органічне поєднання гри та навчання на уроках української мови в 1 класі спеціальної школи / Н. Андрющенко // Початкове навчання і виховання. – 2007. – №34. – С. 28 –30.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – №18. – 2011. – С.8–30.
3. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор / В. А. Крутій. – Автореф. дис... канд. пед. н. – 13.00.09 – теорія навчання. Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 27с.
4. Кудикіна Н., Михайленко Р. Інтелектуальні ігри у навчанні молодших школярів (на матеріалі української мови) / Н. Кудикіна, Р. Михайленко. – К.: КМІУВ, 1999. – 48 с.
5. Лапшина І. Орфографічні навички набуваєм граючи / І. Лапшина // Учитель початкової школи. – 2014. – № 12. – С.12–15.
6. Про структуру 2016-2017 навчального року для учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів // Початкова школа. – 2016. – №8. – С.1-2.
7. Савченко О. Дидактика початкової школи / О. Савченко – В-цтво «Аброс», 1997. – 389 с.
8. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. / В. Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
9. Навчальні програми для початкової школи [Електронний варіант] Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>

REFERENCES

1. Andrushchenko N. (2007). Organic combination of play and learning the lessons of the Ukrainian language in the 1st form of a special school. Pochatkove navchannia i vykhovannia, (№ 34), S. 28 –30.
- 2.State standard of primary General education (2011). Pochatkova osvita, (№ 18), S. 8–30.
3. Krutii V. A. (2001). The Junior Pupils Activation of Educational Activity in the Process of Didactic Games Usage. Avtoref. dys... kand. ped. n. 13.00.09, teoriya navchannya. Kyiv, Ukraina, 27s.
4. Kudykina N., Mykhailenko R. (1999). Intellectual games in the primary school children (on the material of the Ukrainian language). Kyiv, Ukraina: KMIUV, 48 s.
5. Lapshyna I. (2014). Spelling skills acquired while playing. Uchytel pochatkovoyi shkoly, (№ 12), S.12–15.

6. On the structure of the 2016-2017 school year for primary school pupils for general educational establishments (2016). Pochatkova shkola, (№ 8), S.1-2.

7. Savchenko O. (1997). Didactics of primary school. Kyiv, Ukraina: «Abros», 389 s.

8. Sukhomlynskyi V. (1977). I give my heart to children. Vybrani tvory. V 5-ty t. Kyiv, Ukraina: Radianska shkola, 670 s.

9. Curriculum for primary school [Elektronnyi variant] Rezhym dostupu:

<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>

РЕЗЮМЕ

Хома О. Дидактическая игра как одно из средств познавательной деятельности учеников на уроках украинского языка в начальной школе.

В статье рассмотрена проблема применения дидактических игр на уроках украинского языка в начальной школе. Изменяются подходы к содержанию обучения родного языка, что приводит к применению нетрадиционных методов изучения. Проанализированы научные взгляды относительно использования дидактичных игр в начальной школе, предложена их классификация. Определены отдельные виды игр в процессе изучения языковых тем. Акцентируется внимание на интеллектуальных играх, этапах проведения. Рассмотрены требования к проведению дидактичных игр, их структуре. Доказана в процессе исследования эффективность применения речевых, языковых игр. Приведены примеры и рекомендации к проведению их на уроках родного языка.

Ключевые слова: дидактическая игра, структура игры, интеллектуальные игры, языковые и речевые игры.

SUMMARY

Khoma O. Didactic game as one of the way of cognitive activity of pupils at he lessons of the Ukrainian language in primary school.

The article considers The problem of use of didactic games at the Ukrainian language lessons in primary school has been considered in the article. The approaches to the content of mother tongue teaching has been changing, that incites the use of non-traditional methods of learning. The aim of this article is to elucidate the use of didactic games at the lessons of the Ukrainian language in primary school, the defining of their separate types.

The scientific views concerning the use of didactic games in elementary school have been analysed, their classification has been given. Their essence has been disclosed which lies in the fact that the schoolchildren solve learning tasks in the form of a game, and thus master the principles of mental activity acquiring skills to apply knowledge in different situations. The games can be used at different stages of the lesson: while learning new material, consolidation of knowledge at the stage of checking knowledge and skills. At the lesson the preference is given to those games that involve the participation of most of the children in the class, so they were able to answer quickly, to concentrate the voluntary attention. Introducing games in the course of the lesson it must be taken into consideration that the main didactic task, which is the content of the game should match the teaching objective of the lesson, be the manageable for the students, facilitate the intensification of mental activity. The separate kinds of games in the process of learning the language topics have been defined. The focuse has been made at the intellectual games, their stages. Reviewed The requirements for didactic games have been considered, their structure has been elucidated. The effectiveness of use of speech and language games have been proved. In order to enhance the vocabulary of primary school pupils some lexical game exercises have been proposed. The examples and recommendations for the didactic games in the classroom native language have been given.

The article makes the emphases on the specificity of the game in the first form. The successful teaching reading and writing requires the teacher's systematic work to develop phonemic hearing. In the preABC period of teaching literacy the first-form pupils learn vowels and consonants, in preABC period - marking their with letters. The learning of these concepts is the very complex phenomenon for them. Taking this into account, the language games aimed at improving sound pronunciation and distinguish between sounds and letters have been compiled by the author.

Key words: *didactic game, the structure of the game, intellectual games, speech and language games.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.041:78

Людмила Аристова

Миколаївський національний університет

ім. В. О. Сухомлинського

ORCID ID 0000-0002-3867-7450

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ДІАЛОГОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті висвітлено основні результати дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами діалогової педагогічної технології. Здійснено короткий аналіз дефініцій «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна технологія». Наведено ефективні прийоми використання діалогової технології, які пройшли апробацію у ВНЗ на заняттях дисципліни «Методика музичного навчання та виховання школярів». Зазначено методи дослідження обраної проблеми: теоретичні, емпіричні. Визначено шляхи подальшої наукової роботи щодо розроблення ефективної методики формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, педагогічна технологія, діалогова технологія, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти, зміни освітньої парадигми значно зростають вимоги до рівня професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, його особистісних якостей, професійної, предметної та методичної компетентності. Сучасний учитель музичного мистецтва повинен бути професійно мобільною, всебічно розвиненою людиною з високими інтелектуальними, духовними, моральними та професійними якостями, мати глибокі професійні знання.

Специфіка педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва вимагає володіння професійними знаннями, уміннями та навичками, характеризується рівнем професійної, предметної та методичної компетентності, що визначає ефективність і результативність педагогічних дій.

Актуальність дослідження проблеми формування професійної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва визначається масштабністю завдань, висунутих перед школою та вишем, переорієнтацією сучасної освіти на європейські стандарти.

Аналіз актуальних досліджень. Питання професійної компетентності розглядаються в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Проблеми професійної компетентності вчителя знайшли своє відображення в дослідженнях В. Адольфа, В. Безрукова, Т. Бодрової, Г. Данілової, А. Деркача, Т. Добудько, Н. Кузьміної, В. Лозовецької, Н. Лобанової, А. Маркової, Л. Масол, О. Олексюк, В. Сластьоніна, О. Пометун, Т. Танько та ін.

Теоретичні й практичні аспекти інноваційних педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядалися в дослідженнях О. Гохберг, О. Грисюк, О. Євдокимова, І. Козловської, А. Слободенюка, інноваційні технології підготовки майбутніх учителів розкриті в роботах А. Алексюк, І. Богданової, П. Воловик, О. Кульчицької, С. Сисоевої та ін. Аналіз названих праць дозволяє зробити висновки щодо актуальності для сучасної педагогіки зазначеної проблеми.

Мета статті: розкрити шляхи формування професійної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва засобами діалогової педагогічної технології.

Методи дослідження: *теоретичні* – вивчення й аналіз наукової літератури в галузі психології, педагогіки з теми дослідження, узагальнення та систематизація джерел із метою з'ясування стану розробленості проблеми, визначення його понятійного апарату, теоретичних засад; *емпіричні* – спостереження, педагогічний експеримент для перевірки ефективності впровадження діалогових технологій у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Компетентність, як характеристика навчання, широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади. У світовій освітній практиці розглядають різні структури й типи ключових компетентностей, у яких прослідковується різниця не лише в акцентах, але й у поняттях.

Українськими науковцями і практиками розроблені теоретичні й прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, Л. Масол, О. Овчарук, О. Олексюк, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачова). Так, С. Клепко дає такі визначення компетентності: компетентність – орієнтація освіти на «вихід» («output»); «компетентність – здатність до дослідження» [3, 3]. О. Олексюк трактує компетентність як «результат нового підходу до оцінки людських ресурсів – критерії результативності, що містить змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), самореалізаційний (активність і самостійність), креативний (творчість) компоненти» [9, 235].

Л. Масол вважає, що компетентність – це «інтегральний індикатор художньо-естетичної освіченості та вихованості» [7, 246]. На думку Н. Бібік, дефініція «компетентність» є категорією оцінювання, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження. Аналізуючи природу компетентності, В. Болотов і В. Серіков доходять висновку, що вона, будучи продуктом навчання, не витікає з нього безпосередньо, а є, радше, наслідком саморозвитку індивіда, його особистісного зростання. Більшість дослідників наголошують, що компетентність є інтегрованою здатністю особистості, яка набута в процесі навчання. Вона включає знання, досвід, цінності і

ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці (Л. Масол, О. Савченко, О. Пошетун, Н. Пустовіт).

Чимало науковців розподіляють компетентності на універсальні (базові, ключові) і спеціальні (специфічні, предметні, професійні), хоча межа між ними достатньо відносна. Зарубіжні й вітчизняні автори акцентують, що ключові компетенції змінні, мають рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі [2, 408].

Сучасні підходи і трактовки щодо поняття «професійні компетенції» дещо різняться. Більшість дослідників до сутнісних характеристик професійної компетентності відносять: поглиблене знання предмету; постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань; представленість змістовного і процесуального компонентів.

На думку В. Дьоміна, професійна компетентність – це рівень умінь особистості, який відображає ступінь відповідності певної компетенції, що дає можливість діяти конструктивно в соціальних умовах. О. Жук під професійною компетентністю пропонує розуміти єдність знань, умінь, здібностей і готовності вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності. Ю. Жуков, Л. Петровська вважають, що професійна компетентність включає в себе багатогранну освіту з елементами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру, а також складну систему внутрішніх психологічних складників і якостей спеціаліста, які включають в себе знання та вміння. В одній із праць А. Маркової уточнюється визначення професійної компетенції як «психічного стану, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції, які полягають у результатах її праці» [5].

Зауважимо, що розглядаючи розвиток професійних компетентностей у студентів О. Олексюк розподіляє їх на *когнітивно-пізнавальні*, пов'язані з оволодінням студентами системою «живих знань», узагальненими способами пізнавальних дій, умінням самостійно здобувати інформацію та працювати з нею; *емоційно-ціннісні*, що забезпечують наявність у фахівців ціннісних орієнтирів, мотиваційних елементів діяльності, включаючи досвід оцінювання явищ зовнішнього та внутрішнього плану; *діяльнісно-творчі*, що мають вплив на креативне ставлення особистості до своєї справи, здатність критично переосмислювати власний досвід та направляти його в практичне русло [8, 58].

Отже, професійна компетентність розглядається більшістю авторів як системне, інтегративне утворення, синтез знань, умінь і навичок, особистісних характеристик і досвіду, що дозволяє людині використовувати свій потенціал. Професійна компетентність є основою постійного саморозвитку протягом усього життя.

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок про те, що на сьогоднішній день феномен професійної компетентності вчителя не є стабільно визначальним.

Варто підкреслити, що сучасний учитель музичного мистецтва повинен бути фахівцем не лише в сфері музичної педагогіки, а вчителем поліхудожнього профілю, який повинен усвідомлювати сутність інтеграційних механізмів навчання й бути здатним до впровадження нових освітніх технологій педагогіки співпраці, демократичності, відкритості, альтернативності. Отже, визначаємо професійну компетентність учителя музичного мистецтва як *інтегральну професійну якість, сплав його досвіду, знань, умінь і навичок*.

Для визначення авторського підходу щодо розгляду формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва було взято за основу тлумачення цього поняття В. Лозовецькою: «Професійна компетентність (лат. – profession – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [4]. Автор наголошує, що професійна компетентність включає в себе особистісну компетентність, яка виявляється, перш за все, у комунікативності, творчості й креативності. Особистісний компонент професійної компетентності зумовлює здатність спеціаліста до самостійного вибору власної стратегії професійної діяльності в нових умовах праці.

Узагальнюючи ці визначення, можемо зробити висновок, що професійна компетенція вчителя музичного мистецтва – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

До основних видів діяльності вчителя музичного мистецтва відносимо:

- *конструктивну діяльність*, яка пов'язана з умінням будувати навчальний матеріал та проектувати розвиток індивідуальності учня;
- *організаторську діяльність*, яка включає організацію своєї поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності) на заняттях та поза ними; зворотній зв'язок із учнями (погляди, знання, інтерес);
- *комунікативну діяльність* – спільну діяльність учителя й учня, яка побудована на міжособистісній взаємодії (сприйняття та розуміння людьми один одного) і відносини у процесі педагогічної діяльності;
- *рефлексивну діяльність* – уміння вчителя аналізувати, адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, розвивати самосвідомість, що знаходить своє вираження в самопізнанні, самооцінці й саморегулюванні поведінки, потяг до особистісного зростання, самовираження та саморегуляції.

Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва включає функціонально пов'язані між собою компоненти:

- мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням учителя);
- когнітивний (сукупність мистецтвознавчих та естетичних знань і уявлень);
- операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань, принципи й підходи до викладання);
- особистісний (сукупність важливих особистісних якостей);
- рефлексивний (сукупність здібностей аналізувати, оцінювати власну діяльність).

Вирішення педагогічних завдань щодо формування професійної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає розробки та впровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій.

Поняття «педагогічна технологія» міцно увійшло в науковий і педагогічний лексикон. Його варіанти — «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні» тощо — широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають багато формулювань залежно від того, як автори уявляють структуру й компоненти освітнього процесу.

Не занурюючись в історію питання, підкреслимо, що термін «педагогічна технологія» використовується достатньо широко в сучасній педагогіці відповідно до різних областей: як до цілісного навчального процесу освітньої системи, так і до методів навчання, його організаційних форм.

У нашому розумінні педагогічна технологія є змістовим узагальненням. Говорячи про педагогічні технології, ми значною мірою маємо на увазі засоби досягнення освітньо-виховних цілей у спільній діяльності викладача і студентів: методи та організаційні форми навчання й виховання.

Основою інноваційної педагогічної технології є інтерактивне (взаємодіюче) навчання, яке ґрунтується на взаємодії, тобто діалогічне навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія викладача і студентів.

Звернення до діалогу як форми засвоєння студентами певних тем (розділів) навчального матеріалу дисципліни «Методика музичного навчання та виховання школярів» дає можливість учасникам діалогу проявити риси самостійного мислення, здатності усвідомлено прийняти позицію іншого як рівнозначну значимій тощо. Основою діалогової педагогічної технології є спілкування як *цінність*, як *творчість*, як *спільний пошук* істини.

На думку Л. Масол, педагогічний діалог — це «своєрідна поліфонія взаємодії, де специфічні дії вчителя, який моделює навчально-виховний процес на основі партнерських стосунків, створює умови для самовираження кожного учня» [6, 92]. О. Бочкарева визначає педагогічний діалог як «простір взаємодії людей, наявність якого дозволяє визнавати одних і бути визнаними іншими» [1, 52]. Науковці підкреслюють, що головна особливість діалогу — готовність не лише передавати знання, а й

ділитися досвідом, одночасно збагачуючись досвідом учня, віра в його можливості та щирий інтерес до його думок і переживань [10, 29].

Зазначимо, що повнота спілкування залежить від рівня підготовленості студентів до ведення діалогу, обсягу його мистецького та життєвого досвіду, індивідуальних особливостей; емоційно-сміслової забарвленості виховного процесу, самостійності суджень студентів.

Діалог – це вміння швидко й тонко реагувати на зміну художньо-педагогічної ситуації, опинитися в новому образі, вміння разом «проживати» методичні ідеї, які народжуються.

До діалогових технологій відносимо дискусію, диспут, сенкан, евристичну бесіду, створення дидактичних казок, розробку музично-педагогічних ігор тощо.

У процесі вивчення дисципліни студенти повинні усвідомити, що урок музичного мистецтва має потужний виховний потенціал і виступає не лише як форма навчання, а й – джерело естетичного осмислення учнями життя. Це – шлях організації духовного зусилля учнів, який поєднує розуміння себе, своєї естетичної позиції, естетичного ставлення до світу та музичного мистецтва. А однією з важливих потреб у викладанні музичного мистецтва в школі є його художньо-творчий характер. Це обумовлено психологічними властивостями мистецтва (мистецтво як пізнання, мистецтво як катарсис, мистецтво й життя), його творчим потенціалом (особистісно орієнтованим направленням, міжособистісною взаємодією, взаємодією творчої самореалізації учнів і вчителів) та педагогічною організацією художньо-творчого процесу (змістом, методами й формами занять, технологіями, критеріями якості викладання тощо).

Результати дослідження дали змогу визначити найбільш ефективні форми організації діалогового спілкування на практичних заняттях із методики музичного навчання та виховання з метою формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва: робота студентів у малих групах, дискусія, диспут, дидактичні ігри та інші нетрадиційні форми проведення занять, у яких вміст найприродніше поєднується з індивідуальним досвідом студентів.

Розглянемо більш детально *дискусію* – словесне змагання, у якій кожен відстоює свою думку – публічне обговорення або вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями або думками з приводу певного дискусійного питання, проблеми.

Оскільки дискусія – це суперечка, то основні цілі її проведення наступні: з'ясування різних точок зору, зіткнення яких допоможе знайти істину, що, безсумнівно, сприяє не тільки поглибленню знань, але й формуванню світогляду студентів; виховання культури мовного спілкування під час суперечки; формування вміння дискутувати, просто і

зрозуміло викладати свою точку зору, переконливо її доводити, спокійно вислуховувати доводи опонента тощо.

Дискусія дозволяє організувати живе спілкування, залучити всіх або більшість учасників до обговорення питання, припускає напругу думки, яка виникає в роздумах, у зіткненнях різних точок зору, стимулює мовну активність і самостійність судження.

Як показує практика, певна підготовка до навчальної дискусії необхідна. Методика проведення дискусії включає три етапи: попередня підготовка, проведення дискусії, підведення підсумків. Під час підготовки до проведення дискусії звертається увага на визначення й формулювання теми, на актуальність, проблемність, чіткість формулювання, ознайомлення з правилами культури дискусії. У процесі дослідження були проведені дискусії на теми: «Роль сучасного вчителя музичного мистецтва у формуванні особистості учня», «Професійні якості вчителя музичного мистецтва», «Учитель музичного мистецтва – учитель поліхудожнього виховання» тощо.

Різновидом дискусії як форми заняття може бути *дискусія в стилі телевізійного ток-шоу* – декілька студентів обговорюють проблему в присутності аудиторії. Така форма проведення дискусії поєднує в собі переваги лекції та дискусії в групі. Спочатку обговорюється намічена проблема всіма учасниками групи у присутності аудиторії, а потім кожен із них висловлює свою позицію всій групі. Глядачі вступають в обговорення пізніше: вони або висловлюють свою думку, або ставлять запитання учасникам бесіди. Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу дає можливість чітко висловлювати різні точки зору із запропонованої теми, висловити своє ставлення до поданої проблеми.

Завдання викладача під час діалогу – підтримати особисті висловлювання й судження студентів, оскільки це шлях до розвитку їх душевних і людських якостей, пробудження здібностей у розумінні почуттів та думок інших людей, що дуже важливо у вихованні молоді. Звичайно, важко а, загалом, і неможливо передбачити чи запланувати результати творчого діалогу. Тому викладач повинен бути готовий до народження нових смислів, «вироблених» на лекції в ході діалогу.

Так, готуючись до дискусії на тему «Учитель музичного мистецтва – актор, митець, режисер, архітектор?» студенти знайомилися з працями відомих педагогів (В. Сухомлинського, Д. Кабалевського, Ш. Амонашвілі, З. Кодая, К. Стеценка тощо), переглядали сучасні фільми про роль учителя в житті дитини («Зіроньки на землі», реж. Аамір Кхан, Амол Гупте; «Перед класом», реж. Пітер Уернер). У процесі дискусії народжувалися думки щодо ролі вчителя: *«Сучасний учитель – це актор... свою думку хочемо підтвердити словами відомої української акторки Наталії Ужвій, яка підкреслювала, що «у роботі вчителя й актора дуже багато спільного. Учитель працює, щоб вкласти в душу малечі і юнацтва все прекрасне, все*

добре, все гуманне; намагається розширити їхній світогляд, зміцнити в них патріотизм, любов до своєї землі, до свого народу. Так само і актор. Він прагне цього, бо інакше його робота ні до чого...»; «Вважаємо, що сучасний учитель – це архітектор... як сказав К. Ушинський: «Що сказали б ви про архітектора, який, закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти вам на запитання, що він хоче будувати... Те саме можна сказати і про вихователя, який не зуміє чітко й точно визначити вам мету своєї виховної діяльності...»; «Вважаємо, що сучасний учитель – це митець... В. Сухомлинський наголошував: «...У наших руках – найбільша з цінностей світу – Людина. Ми творимо Людину, як скульптор творить свою статую з безформного шматка мармуру: десь у глибині цієї мертвої брили лежать прекрасні риси, які належить добути, очистити від усього зайвого...»; «Погоджуючись із думкою інших груп, хочемо наголосити, що вчитель музичного мистецтва – це творець, який формує душу маленької дитини засобами музики. Хочемо навести слова сучасного педагога-науковця Л. Масол: «Мистецтво – це спосіб мислення людини майбутнього. Естетосфера здатна синтезувати Красу, Добро та Істину, формувати Людину-творця».

Використання такої технології дало змогу студентам зробити висновки, що саме педагоги-митці відігравали вагомую роль у формуванні духовного й естетичного внутрішнього світу молоді, їх художніх смаків, естетичного світобачення, духовно-моральних та естетичних цінностей, сприяли пошукові виховних ідеалів, здобуттю естетичних знань, розгортанню мистецької освіти.

Диспут як прийом діалогової технології, який спрямований на знаходження педагогічного рішення через полеміку й обговорення, формує діалектичне мислення студентів. Така форма роботи дає можливість поглянути на проблему з різних боків, оцінити переваги, визначити можливі проблеми і знайти спільне її вирішення.

Використання прийому діалогової технології «*Сенкан (сінквейн)*» наприкінці заняття дає можливість зробити лаконічні висновки, синтезувати матеріал. Лаконічність форми розвиває здатність резюмувати інформацію, висловлювати думку в декількох значущих словах, коротких висловах.

Як показує досвід, сінквейни можуть бути корисні в якості інструменту для синтезування складної інформації, способу оцінки понятійного багажу студентів, засобу розвитку творчої виразності.

Правила написання сінквейну:

1. Перший рядок (іменник – що, хто?) – тема (проблема) диспуту, яка виражена одним ключовим словом.
2. Другий рядок (прикметники – який?) – опис теми (проблеми) диспуту двома словами.

3. Третій рядок (дієслова – що робить?) – опис дії в межах цієї теми (проблеми) диспуту трьома словами.

4. Четвертий рядок (фраза) – фраза з чотирьох слів, що виражає ставлення студента до даної теми (проблеми) диспуту.

5. П'ятий рядок – одне слово – синонім до першого, на емоційно-образному або філософсько-узагальненому рівні повторює сутність теми (проблеми) диспуту.

Проілюструємо цей прийом прикладами з диспуту на тему «Роль учителя-митця у формуванні особистості учня». Студентами були запропоновані такі синквейни:

1. УЧИТЕЛЬ-МИТЕЦЬ	1. УЧИТЕЛЬ-МИТЕЦЬ	1. УЧИТЕЛЬ-МИТЕЦЬ	1. УЧИТЕЛЬ-МИТЕЦЬ
2. творчий, завзятий	2. творчий, креативний	2. зразковий, доброзичливий	2. старанний, наполегливий
3. навчає, виховує, розвиває	3. розуміє, виховує, навчає	3. навчає, виховує, співпрацює	3. виховує, вчить, слухає
4. Учитель-митець – основа формування особистості учня	4. Учитель-митець палко любить своїх вихованців	4. Учитель-митець важка наполеглива праця	4. Учитель-miteць наповнює дитячі душі
5. друг <i>Анастасія Р.</i>	5. фасилітатор <i>Валентина К.</i>	5. педагог <i>Юлія Р.</i>	5. наставник <i>Каріна Г.</i>

Використання навчального діалогу при вирішенні навчально-творчих завдань передбачає виділення як розумових процесів, так і комунікативних дій, які можуть виникати в тому випадку, якщо в процесі навчання організовано координовану дію партнерів. Роль викладача в реалізації такої педагогічної технології змінюється – він виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах, консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, за необхідності допомагає окремим студентам. Така робота спрямована на розвиток потреби студента в самореалізації, що посідає вагому роль у формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз наукової літератури, узагальнення передового практичного досвіду та результати нашого дослідження вказують на ефективність обраної стратегії: використання діалогових педагогічних технологій на лекціях і практичних заняттях із дисципліни «Методика музичного навчання та виховання школярів» сприяє розвитку професійної компетентності студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва.

Використання діалогових технологій дає можливість студентам розвивати такі базові якості, як критичне мислення, рефлексивність, комунікативність, креативність, мобільність, самостійність, толерантність, відповідальність за власний вибір і результати своєї діяльності.

Актуальність зазначеної теми потребує подальшої наукової розробки ефективної методики формування професійної компетентності

майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами інноваційних педагогічних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарева О. Этико-эстетическая направленность художественного диалога в образовании / О. Бочкарева // Искусство и образование. – 2006. – № 6 (44). – С. 49–70.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Клепко С. Ф. Дилема «факти – компетентності» / С. Ф. Клепко // Управління освітою. – 2005. – № 17. – С. 2–3.
4. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак // Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : навчально-методичний посібник. – К., 2010. – 382 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Высшая школа, 1996. – 278 с.
6. Масол Л. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. Масол, О. Гайдамака, О. Калініченко, І. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
7. Масол Л. М. Естетизація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі / Л. М. Масол // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Кіровоград, 2010. – Вип. 14, Кн. I. – С. 240–251.
8. Олексюк О. М. Методологічний контур інтеграційних процесів у мистецькій освіті / О. М. Олексюк // Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики ХХІ століття: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. / МОН України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014.
9. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К., 2012. – 300 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 2-е вид. / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 192 с.

REFERENCES

1. Bochkareva, O. (2006). Etiko-esteticheskaia napravlennost khudozhestvennoho dialoga v obrazovanii [Ethical and aesthetic direction of artistic dialogue in education]. *Isskustvo i obrazovanie [Arts and education]*, 6 (44), 49–70.
2. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter.
3. Klepko, S. F. (2005). Dylema «fakty – kompetentnosti» [Dilema “facts – competences”]. *Upravlinnia osvitoiu [Education management]*, 17, 2-3.
4. Lozovetska, V. T., Lukianova, L. B., Kozak, L. V. (Eds.). (2010). *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia sfery posluh i turyzmu v umovakh rynkovoho seredovyshcha* [Theoretical and methodological basis of formation of professional competence of professional service and tourism in a market environment]. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia sfery posluh i turyzmu*. Kyiv.
5. Markova, A. K. (Ed.). (1996). *Psykhohihiia professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moskva: Vusshaia shkola.
6. Masol, L., Haydamaka, O., Kalinichenko, O., Rudenko, I. (Eds.) (2006). *Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli [Methods of teaching art at primary school]*. Kharkiv, Ranok.

7. Masol, L. M. (2010). *Estetyzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu v zahalnoosvitnii shkoli* [Aesthetization of educational process in secondary school]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Theoretical and methodological problems of education of children and youth], 14, 1, 240–251.

8. Oleksiuk, O. M. (2014). Metodolohichniy kontur intehratsiinykh protsesiv u mystetskii osviti [Methodological path of integration processes in art education]. *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittia* [Professional art education and art culture: Challenges of the XXI century], 53–60.

9. Oleksyuk, O. M. (Ed.) (2012). *Muzychna pedahohika* [Music pedagogy]. Kyiv.

10. Fitsula, M. M. (Ed.) (2004). *Pedahohika* [Pedagogy]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

РЕЗЮМЕ

Аристова Л. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства средствами диалоговой педагогической технологии.

В статье отражены основные результаты исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства средствами диалоговой педагогической технологии. Осуществлен краткий анализ дефиниций «компетентность», «профессиональная компетентность», «педагогическая технология». Приведены эффективные приемы использования диалоговой технологии, которые прошли апробацию в вузе на занятиях дисциплины «Методика музыкального обучения и воспитания школьников». Указаны методы исследования выбранной проблемы: теоретические, эмпирические. Определены пути дальнейшей научной работы по разработке эффективной методики формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагогическая технология, диалоговая технология, музыкальное искусство.

SUMMARY

Arystova L. Formation of professional competence of the future music teachers by means of interactive educational technology.

The article reports the main results of the study on the formation of professional competence of the future music teachers by means of interactive educational technology. It includes the brief analysis of the definitions of “competence”, “professional competence”, “educational technology”. It is noted that Ukrainian scientists and practitioners worked out the theoretical and practical aspects of the introduction of competence approach to education in Ukraine, but current approaches and interpretation on the concept of “professional competence” differ in some way. The professional competence is considered by most authors as systematic, integrative formation, the synthesis of knowledge, skills, personal characteristics and experience that allows people to use their potential. The professional competence is the basis of continuous self-development throughout life.

The analysis of the literature helps us to make a conclusion that today the phenomenon of professional teacher’s competence is not stable crucial. We can define the professional music teacher’s competence as an integral professional quality, its fusion of experience, knowledge and skills.

It is noted that the professional competence of music teachers is the unity of theoretical and practical readiness to implement educational activities. Professional competence of the future music teachers includes functionally interrelated components: motivational, cognitive, operational, personal and reflective.

“Educational technology” is defined as the achievement of educational goals in joint educational activities of teachers and students: methods and organizational forms of training and education of pupils. The innovative educational technology is the interactive studying process based on the dialogical learning process including the interaction between the teacher and the students.

The article includes the effective methods of using interactive technologies that were tested in teaching the university discipline “Methods of musical training and education at school”. The author defines theoretical and empirical methods of investigation of the subject and the ways of further research work to develop effective methods of formation of professional competence of the future teachers of music.

Key words: competence, professional competence, educational technology, interactive technology, musical art.

УДК 378.014.6-047.36(477)

Олена Артюхова

Миколаївський національний
аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-5348-7786

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті йдеться про необхідність запровадження моніторингу якості професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів як інструмента виявлення закономірностей, тенденцій, змінних та їх динаміки для проектування заходів щодо покращення якості вищої професійної освіти. Дослідження базується на методах порівняльного аналізу. Виявлено прогалини в професійній підготовці студентів і окреслено шляхи моніторингу сформованості професійних компетенцій, мета якого – підвищити рівень інформаційно-аналітичного супроводу діяльності ВНЗ, налагодити механізм своєчасного виявлення основних тенденцій і змін показників щодо підвищення якості професійної підготовки студентів вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: якість освіти, моніторинг, професійна підготовка, порівняльний аналіз, тенденції.

Постановка проблеми. Реформи, пов’язані з запровадженням ринкових перетворень та інтеграцією України в європейський і світовий освітній простір, стосуються всіх сфер життєдіяльності вищої школи. Наразі, відповідно до прийнятих державних документів, що регламентують освітню діяльність у нашій країні, докорінно змінюється підхід до напрямів, змісту й якості підготовки фахівців в українських університетах. Розгалужена державна система навчальних закладів, їх відомча неузгодженість поряд із появою за останні роки альтернативної мережі навчальних закладів, що засновані на різних формах власності, вимагають розробки організаційно-економічного механізму саморегуляції освітньої діяльності як по вертикалі, так і по горизонталі, інноваційних підходів щодо державного регулювання підготовки кадрів в умовах подальшого розвитку ринкових економічних відносин. Одним із важелів впливу на оновлення всієї системи освіти та модернізації її складових є процес моніторингу якості освіти.

Моніторинг – комплекс наукових, технічних, технологічних, організаційних та інших заходів, що забезпечують контроль за станом і тенденціями розвитку природних, техногенних та суспільних процесів. Методологічно моніторинг – це проведення низки однотипних замірів досліджуваного об'єкта й подальший аналіз, оцінка, порівняння отриманих результатів для виявлення певних закономірностей, тенденцій, змінних та їх динаміки [4].

Аналіз актуальних досліджень. Питання якості вітчизняної вищої педагогічної освіти порушувались у наукових роботах В. П. Андрущенко, І. А. Зязюна, К. М. Левківського, В. І. Лугового, В. К. Майбороди, С. О. Сисоєвої, С. М. Яреми та ін. у контексті модернізації освіти. Проблеми моніторинга якості вищої освіти висвітлювались у дослідженнях Я. Я. Болюбаша, О. В. Глузмана, Г. О. Козлакової, О. П. Мещанінова, Н. Г. Ничкало та ін. з позицій ухвалення вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору. Водночас недостатньо уваги вітчизняні науковці приділяють питанням якості професійної підготовки студентів в українських університетах із позицій компетентнісного підходу до навчання. Як і раніше, випускники наших ВНЗ повністю «озброєні» знаннями за обраним фахом; у той самий час, отримавши робоче місце, не знають, з чого починати, що робити і як. Не дарма часто роботодавці кажуть: «Забудьте те, чого вас навчали в університеті. Тепер ми навчимо вас працювати». Зважаючи на те, що останніми роками спостерігається значний відтік студентів на навчання в європейські університети і щороку збільшується кількість наших студентів, які навчаються в Польщі, Чехії, Словаччині, Німеччині та інших країнах, питання відповідності якості вітчизняної професійної підготовки європейським стандартам набуває особливого значення.

Мета статті – висвітлити проблеми якості професійної освіти в українських університетах та привернути увагу вітчизняних учених-методистів і викладачів-практиків до необхідності запровадження моніторингу якості професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Завданнями статті передбачається:

- обґрунтувати необхідність підвищення якості професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів;
- виявити та описати прогалини в професійній підготовці студентів;
- окреслити шляхи моніторингу сформованості професійних компетенцій студентів ВНЗ.

Це можливо лише при визначенні державою й виконанні кожним суб'єктом освітньої діяльності державних освітніх стандартів та встановлених вимог, стимулюванні творчого пошуку науково-педагогічних колективів, формуванні в суспільстві усвідомлення необхідності набуття не тільки знань, але й компетенцій, які б відповідали ринку праці та індивідуальним потребам самореалізації кожної особистості. Необхідною умовою вирішення перелічених завдань є заснований на засадах

результатів моніторингу інноваційний менеджмент системи освіти в цілому та конкретних навчальних закладів різних типів і форм власності.

Мета моніторингу – підвищити рівень інформаційно-аналітичного супроводу діяльності ВНЗ, налагодити механізм своєчасного виявлення основних тенденцій і змін показників щодо підвищення якості професійної підготовки студентів вітчизняних ВНЗ. Для реалізації цих та інших завдань великого значення набуває вдосконалення управління якістю освітньої діяльності, вивчення та розумне впровадження зарубіжної практики функціонування вищої школи, інтеграція національної освіти в міжнародну освітню систему, формування та становлення механізму якісної підготовки фахівців.

Методи дослідження. Міжнародні порівняльні дослідження оцінювання якості освіти давно увійшли в практику обов'язкових заходів щодо аналізу стану освіти в країнах світу. Деякі країни, наприклад, Німеччина, використовують їх як ядро моніторингових систем, вибудовуючи власні інструменти моніторингу на основі даних таких досліджень; інші, зокрема, Польща, застосовують їх результати як одну з багатьох складових програми з оцінювання якості освіти. В нашому дослідженні використано методи порівняльного аналізу (співставлення, ранжування) якості освіти в Україні та європейських державах.

Виклад основного матеріалу. Освітня діяльність у нашій країні врегульовується Конституцією України, постановами та рішеннями Верховної Ради, указами й розпорядженнями Президента, постановами Кабінету Міністрів, нормативними актами Міністерства освіти і науки України, інших центральних органів державного управління, у тому числі міністерств і відомств, які мають у підпорядкуванні навчальні заклади.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору; збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу нації; забезпечення галузей економіки кваліфікованими фахівцями. В Україні законодавчо визнано освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку суспільства, оскільки роль освіти, у тому числі вищої, з розвитком суспільного прогресу зростає [5].

Останнім часом в Україні багато говорять і пишуть про необхідність модернізації вітчизняної вищої освіти, приведення її у відповідність до європейських освітніх стандартів. Перші кроки на шляху до реформування системи вищої освіти вже зроблено згідно з положеннями нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.). Так, ВНЗ отримали більше прав відповідно до положення щодо автономію університетів. Водночас довгоочікувана автономія обернулася підвищеною відповідальністю за якість знань випускників та впровадженням новітніх технологій навчання,

що можливо лише шляхом переходу до нових стандартів підготовки фахівців. Розробка ж нових стандартів наразі затримується до остаточного прийняття Закону України «Про освіту». Для завершення реформи вищої освіти необхідно переосмислити функції стандартів освіти, у яких головне – це забезпечення диференційованої варіативності навчання за будь-якої її форми в кожному закладі освіти. З одного боку, стандарти дають гарантії суспільству в тому, що буде забезпечено необхідний рівень якості освіти, з іншого – надають право кожній особистості формувати свої потреби й реалізовувати свої можливості в межах, установлених суспільством.

Стандарт становить компроміс між ідеалом і реальністю. Він залежить від стану розвитку суспільства, насамперед, від його економічного стану: із розвитком країни відбувається вдосконалення стандарту [1].

Освітній стандарт має бути реальним і соціально обумовленим. Реальність означає досягнення необхідних результатів при засвоєнні навчальної програми. Однак ця теза не повинна сприйматися як заниження вимог до студентів чи слухачів. Соціальна обумовленість стандарту може розглядатися в контексті потреби у фахівцях як ринком праці, так і державою. У даному випадку мова йде про відповідність структури спеціалізації студентів потребам бізнесу (для вирішення короткотривалих завдань) і суспільства в цілому (для вирішення довготривалих завдань). Так, для підприємців краще брати на роботу фахівця, який вміє вирішувати, насамперед, поточні проблеми. При цьому навички «роботи на перспективу» не відкидаються, а лише відступають на другий план. Як стверджує міністр освіти і науки Л. М. Гриневич, відповідно до проекту нового Закону України «Про освіту», «стандарти освіти будуть виписані в очікуваних результатах навчання» [2, с. 5].

Наразі в південному регіоні України моніторинг набору студентів на перший курс навчання в університетах за державним замовленням та на контрактній основі дає підстави стверджувати, що не повною мірою спрацьовує регіональний компонент вищої освіти: абітурієнти продовжують обирати юридичні й економічні спеціальності на шкоду технічним, хоча нестача юристів чи економістів давно подолана. У педагогічних університетах спостерігається збільшення кількості заяв абітурієнтів на гуманітарні (зокрема, філологічні) спеціальності і скорочення заяв від охочих навчатися на фізико-математичних спеціальностях (за виключенням комп'ютерних наук). Це можна розцінити як недопрацювання з боку організації вступної кампанії на місцях та непоінформованості старшокласників і їхніх батьків щодо наявної ситуації з працевлаштуванням у нашій країні.

Вирішення протиріччя між вільним розвитком особистості та необхідністю здобуття базових навичок кожним фахівцем можливе лише через введення ступеневого стандарту. Такий стандарт повинен

ураховувати різний рівень підготовки фахівців із конкретних дисциплін у залежності від профільної освіти. Крім того, стандарт повинен установлювати рівень викладання предмету, ступінь його вивчення. Для вирішення цього питання створюється Національна система кваліфікацій, що відповідатиме вимогам Національних рамок кваліфікацій європейських країн. Вимоги стандарту освіти мають бути відкритими для всіх членів суспільства ще до початку провадження процесу навчання.

Для забезпечення дієвості стандарту необхідно створювати незалежні структури, які б забезпечували роботодавця об'єктивною інформацією щодо відповідності знань фахівців установленим державним вимогам. Такі діагностичні центри проводили б своєрідний «педагогічний аудит» як за замовленням держави, так і за бажанням самих студентів чи потенційних роботодавців.

Для організації роботи таких діагностичних центрів слід використовувати систему тестування, яку легко обробити із застосуванням комп'ютерних технологій. Тестування бажано супроводжувати інтерпретацією отриманих результатів та висновками про виконання вимог стандарту освіти. Стосовно організаційно-правової форми діяльності центрів «педагогічного аудиту» оптимальним поєднанням засновників може бути держава – для контролю над виробленням вимог до фахівців і громадські організації – для забезпечення незалежної експертизи.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) у нашій країні має бути створений новий контролювальний орган – Національна агенція із забезпечення якості вищої освіти як постійно діючий колегіальний орган, що реалізує державну політику в галузі забезпечення якості вищої освіти [4]. Однак, як зазначається в газеті «Освіта України» від 10 жовтня 2016 р., Нацагенство ще тільки має стати до роботи в повному складі, тому що «уряд мав включити ще дві особи для заміни тих членів, які були раніше виключені, оскільки підпадали під дію Закону «Про очищення влади». З такими темпами реалізації законів важко сподіватися на різке підвищення якості освіти в Україні.

Необхідність підвищення якості професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів впливає з того, що наразі в рейтингу європейських університетів немає жодного українського ВНЗ. Поодинокі випадки працевлаштування на заході наших випускників за отриманим в українських університетах фахом лише підкреслюють широкомасштабність кампанії з їхнього доучування чи переучування в європейських ВНЗ. Це можна пояснити тим, що наші випускники знають, що робити, але не знають, як: в українських ВНЗ досі процвітає традиційний знанняцентристський підхід до навчання на шкоду компетентнісному, який покликаний поєднати знання з досвідом їх використання в практичній діяльності. Як і в будь-якій іншій сфері нашої життєдіяльності в педагогічній науці багато говорять і пишуть про

необхідність запровадження компетентнісного підходу до навчання, але його імплементація відбувається надто повільно. Однією з причин цього вважаємо стрімке старіння професорсько-викладацького складу ВНЗ, небажання викладачів уносити зміни в накатаний роками освітній процес, незадовільне володіння багатьма представниками старшого покоління сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, підсвідому схильність наших співвітчизників до обговорення та дискусій на шкоду діяльності. З іншого боку, забезпечення використання отриманих знань на практиці вимагає створення баз практики із залученням реально функціонуючих фірм чи компаній, готових до співпраці з ВНЗ. Наразі моніторинг інвестицій бізнесових структур у професійну підготовку свого майбутнього кадрового потенціалу свідчить про відсутність зацікавленості бізнесу у вкладанні грошей у навчання кадрів: великий вибір серед охочих отримати роботу випускників університетів забезпечує роботодавців фахівцями-початківцями на безоплатній основі. Неврегулювання питання щодо баз практики на законодавчому рівні негативно впливає на якість професійної підготовки випускників ВНЗ. Угоди, укладені окремими університетами й підприємствами чи компаніями, мають тимчасовий характер, залежать від зовнішніх чинників і часто тримаються на особистісних стосунках, що не може не впливати на якість практики.

Для забезпечення набуття студентами практичного досвіду використання отриманих знань у практичній діяльності необхідно синхронізувати зусилля університетів з діяльністю бізнесових структур. Наразі бізнес не зацікавлений у підготовці фахівців для конкретного виду професійної діяльності; в Україні ще не набуло широкого розповсюдження таке явище, як «brain hunting» («полювання за мізками»), широко розповсюджене в європейських країнах та США, коли агенти великих корпорацій та фірм шукають в університетах найталановитіших та перспективних студентів для подальшого залучення їх до роботи в своїх відділеннях. Для цього проводяться спеціальні конкурси, олімпіади, «круглі столи» та інші заходи, спрямовані на виявлення найбільш перспективних кандидатів із подальшою спеціальною підготовкою до роботи у відповідній структурі. За необхідності бізнес оплачує університету посилену професійну підготовку обраних кандидатів, яким гарантує працевлаштування після отримання диплома.

Прикладом співробітництва університету з бізнесом може слугувати практика співпраці Чорноморського національного університету імені Петра Могили з ТОВ СП «НІБУЛОН», на замовлення якого університет готує групу магістрів-економістів для роботи в сільському господарстві. До викладання професійних дисциплін у цій групі залучаються фахівці з «НІБУЛОНУ». Виробничу та переддипломну практику студенти проходять на «НІБУЛОНІ».

Херсонська морська академія здійснює підготовку судових механіків та судоводіїв на замовлення шведської компанії «Навігатор». Курсанти, вмотивовані подальшим працевлаштуванням у відомій компанії, напружено штудіюють англійську мову й фахові дисципліни для успішного проходження конкурсного відбору та отримання першого робочого місця.

Важливою складовою в системі професійної підготовки висококваліфікованих фахівців у Миколаївському національному аграрному університеті є організація та проведення науково-дослідної роботи, яка підвищує ефективність освітнього процесу, сприяє поглибленню знань здобувачів вищої освіти, розвиває в них наукове мислення, прищеплює навички самостійних досліджень, формує творчий підхід до вирішення проблеми. Організацію науково-дослідної роботи в університеті здійснюють як на рівні Наукового парку Миколаївського НАУ «Агроперспектива», Національного інноваційного кластеру «Родючість ґрунтів», Науково-творчого товариства молодих науковців, так і на рівні факультетів і кафедр університету за допомогою студентських наукових гуртків. Студенти університету, починаючи з третього курсу, залучаються до виконання держбюджетних та госпдоговірних науково-дослідних робіт, міжнародних грантів (проектів) тощо. З метою розширення кругозору та постійної підтримки зв'язків із фахівцями вітчизняних та іноземних підприємств, відомих компаній, регулярно проводяться тематичні лекції, наукові семінари, майстер-класи, тренінги, турніри тощо.

Університет налагодив тісні контакти з науковими товариствами більш як 50-ти вищих навчальних закладів України та зарубіжжя, зокрема з США, Великої Британії, Франції, Німеччини, Польщі, Данії, Швейцарії, Північної Ірландії, Аргентини, Нідерландів та інших. Щороку близько 300 здобувачів вищої освіти університету проходять виробничу практику та стажування за кордоном.

Науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти в університеті здійснюється за трьома основними напрямками:

- науково-дослідна робота, яка є невід'ємною складовою освітнього процесу і є обов'язковою для всіх здобувачів вищої освіти;
- науково-дослідна робота, що здійснюється поза освітнім процесом;
- науково-організаційні заходи, з-поміж яких конференції, конкурси, олімпіади тощо.

На жаль, такі приклади поки що поодинокі, не мають системного характеру, і допоки бізнес не вкладатиме гроші в підготовку фахівців, якість вищої освіти залишатиметься на теперішньому рівні.

Прогалини у професійній підготовці студентів українських ВНЗ пов'язані, перш за все, з відсутністю навичок роботи в команді, несформованістю креативного мислення, невмінням пристосовуватися до швидкозмінюваних ситуацій, самостійно приймати рішення й нести

відповідальність за їх результати. Все це можна розцінювати як результат репродуктивної, відтворювальної системи навчання в українських університетах, де від студента вимагають відтворення тексту лекції чи підручника на шкоду розвитку творчого потенціалу здобувача вищої освіти.

Дослідження, проведене В. А. Козаковим ще в 2003 році, засвідчило, що, на відміну від студентів-першокурсників європейських університетів, українські студенти перевантажені фактологічною інформацією, спрямованою на відтворення знань. На кінець третього року навчання наші студенти вирівнюються зі своїми західними однолітками щодо використання інформації (знань) у типових ситуаціях. По закінченню навчання в університеті студенти у Великій Британії, Ізраїлі, Франції, Канаді та інших країнах значно випереджають наших випускників щодо використання інформації (знань) у нетипових, нестандартних ситуаціях, тоді як випускники вітчизняних ВНЗ виявляються зовсім не готовими до функціонування в швидкозмінюваних умовах реальної дійсності [7, 40].

На нашу думку, лекційно-семінарська система навчання давно вичерпала себе; настав час для творчого навчання, вирішення проблем у нестандартних ситуаціях, роботи в команді, групі. Більше часу має приділятися самостійній роботі студента, його власній відповідальності за результати навчання.

В умовах ринкової економіки, коли право на працю реалізується не через соціальні гарантії, а через закони ринку й особисту ініціативу, питання професійної підготовки фахівців набуває особливої гостроти. Суспільство повинне формувати структуру ринку праці відповідно до перспективних напрямів розвитку науки та виробництва, оскільки в умовах об'єднання національних ринків товарів та послуг у єдиний міжнародний ринок різко загострюється конкуренція. Підтримка конкурентноспроможності продукції можлива тільки завдяки технічному оновленню виробництва, створенню нових видів продукції. Для секторів економіки, які будуть у майбутньому визначати економічну незалежність країни, кадри необхідно готувати вже сьогодні. У цьому випадку потрібне державне замовлення, що виходить із пріоритетів суспільства в цілому. Децентралізація освіти надає можливості для її регіоналізації з урахуванням потреб ринку конкретного регіона.

Система професійної освіти нашої держави повинна якістю своєї «інтелектуальної продукції» не тільки відповідати вимогам практики, науки, соціальної сфери, але й значно їх випереджати.

Освітня реформа в Україні передбачає не тільки розробку і впровадження нової моделі педагогічного процесу, але й принципову зміну соціальних цілей і задач освіти. Кінцевим підсумком навчання має стати не «підготовка висококваліфікованих кадрів для народного господарства країни», а підготовку людини до життя і праці в суспільстві,

що швидко змінюється, створення умов для всебічного розвитку людини, її адаптаційних можливостей: підготовка високо освіченої, професійно зорієнтованої, інтелігентної особистості, спроможної знайти своє місце в умовах життєвих реалій [3]. На це спрямований прийнятий у першому читанні Верховною Радою України Закон «Про освіту» (2016 р.).

Комплексна оцінка діяльності вищих закладів освіти, здійснена за результатами моніторингу, є необхідною умовою ефективного управління освітнім процесом у вищій школі. Серед функцій системного моніторингу відзначимо такі:

- стратегічна – розмежування якості освіти за рівнями, до кожного з яких ставляться конкретні державні вимоги;
- практична – визначення рівня та рейтингу навчальних закладів;
- контрольна – аналіз стану й тенденцій розвитку освітньої діяльності навчальних закладів відповідно до державних вимог і прогнозу потреб суспільства у відповідних фахівцях;
- інформаційна – забезпечення інформованості суспільства відносно ефективності діяльності та рейтингу навчальних закладів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Реформування освітньої системи в Україні вимагає адекватних змін внутрішнього менеджменту університетів, їх переходу на принципи стратегічного планування, моніторингу ринку освітніх послуг, управління персоналом, розширення академічних свобод і академічної мобільності всіх учасників освітнього процесу. Моніторинг якості професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів виступає як засіб керування педагогічною та науковою діяльністю вищого закладу освіти. Він є невід'ємним елементом управління якістю освітньої діяльності, інноваційних процесів у галузі освіти та їх результат. Паралельно з моніторингом якості вищої освіти доцільно було б запровадити моніторинг співпраці ВНЗ з бізнесовими структурами для виявлення потенціалу залучення бізнесу до процесу професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Подальші наукові розвідки пов'язані з тим, що системний моніторинг якості професійної підготовки студентів уможливить виявлення слабких ланок вітчизняної вищої освіти та проектування процесу усунення виявлених невідповідностей для реального підвищення якості професійної вищої освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. І. Конкурентоспроможність освіти як показник її ефективності та якості / А. І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 16–21.
2. Гриневич Л. М. Важливо, щоб учителі стали агентами змін / Л. М. Гриневич // «Освіта України». – 10 жовтня 2016 р. – № 40.
3. Гришкова Р. О. Європейський вимір якості вітчизняної освіти / Р. О. Гришкова // Наукові праці ЧДУ ім. Петра Могили : серія «Педагогіка». – 2013. – Вип. 203. – С. 7–11.
4. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 614.

5. Закон України «Про вищу освіту» // «Голос України». – 6 серпня 2014 р.
6. Закон України «Про освіту» (проект) // «Освіта України». – 10 жовтня 2016 р. – № 40.
7. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : методологія та практика : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. –140 с.
8. Левківський К. М. Основні компоненти якісної підготовки фахівців з вищою освітою в сучасних умовах / К. М. Левківський, С. М. Ярема. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 3–6.
9. Gryshkova R. O. Quality of Higher Education and State Educational Standards in Ukraine / R. O. Gryshkova // Science and Education a New Dimension. – Budapest : Society for cultural and scientific progress in Central and Eastern Europe, 2014. – P. 43–49.

REFERENCES

1. Boiko, A. I. (2008). Konkurentospromozhnist osvity yak pokaznyk yii efektyvnosti ta yakosti [The competitiveness of education as an indicator of the efficiency and quality]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3, 16–21. [in Ukrainian].
2. Hrynevych, L. M. (2016). Vazhlyvo, shchob uchyteli staly ahentamy zmin [It is important for teachers to become agents of changes]. *«Osvita Ukrainy»*, 40. [in Ukrainian].
3. Hryshkova, R. O. (2013). Yevropeyskyi vymir yakosti vitchyznianoii osvity [The European dimension of the quality of national education]. *Naukovi pratsi CHDU im. Petra Mohyly: seriya «Pedahohika»*, 203, 7–11. [in Ukrainian].
4. Kremin, V. H. (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [The Law of Ukraine “On Higher Education”] (2014). *“Holos Ukrainy”*. [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” (proekt) [The Law of Ukraine “On Education” (draft)] (2016). *“Osvita Ukrayiny”*, 40 [in Ukrainian].
7. Kozakov, V. A., Dzvinchuk, D. I. (2003). *Psykhologo-pedahohichna pidhotovka fakhivtsiv v nepedahohichnykh universytetakh: metodolohiia ta praktyka [Psychological and pedagogical training of specialists at non-pedagogical universities: methodology and practice]*. K.: ZAT “NICHHLAVA”. [in Ukrainian].
8. Levkivskyi, K.M., Yarema, S.M. (1996). Osnovni komponenty yakisnoii pidhotovky fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu v suchasnykh umovakh [The main components of the qualified training of graduate specialists in modern conditions]. K.: IZMN. – S. 3–6 [in Ukrainian].
9. Gryshkova, R. O. (2014). Quality of Higher Education and State Educational Standards in Ukraine. *Science and Education a New Dimension* (pp. 43–49). Budapest: Society for cultural and scientific progress in Central and Eastern Europe [in English].

РЕЗЮМЕ

Артюхова Е. Мониторинг качества высшего профессионального образования в украинских университетах.

В статье говорится о необходимости мониторинга качества подготовки студентов вузов как инструмента для выявления закономерностей, тенденций, переменных и их динамики для проектирования мер по улучшению качества высшего профессионального образования. Исследование базируется на методах сравнительного анализа. Выявлены недостатки в профессиональной подготовке студентов, определены пути мониторинга сформированности профессиональных компетенций, цель которого – повысить уровень информационно-аналитического сопровождения деятельности вуза, создать механизм своевременного выявления

основных тенденций и изменений показателей качества профессиональной подготовки студентов отечественных вузов.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, профессиональная подготовка, сравнительный анализ, тенденции.

SUMMARY

Artiukhova O. Monitoring of the Quality of Higher Professional Education in Ukrainian Universities.

The article is devoted to the problem of monitoring of the quality of students' professional training at Ukrainian universities. Monitoring is regarded as an instrument of defining regularities, tendencies, variables and their dynamics for designing measures aimed at improving the quality of higher professional education. The research is based on the methods of comparative analyses such as comparison and ranging. The latest state documents concerning education: the Laws of Ukraine "On Higher Education" (2014) and "On Education" (2016) are taken into consideration by the author.

Gaps in students' professional training are defined: most students are not able to work in a team; they cannot take decisions and bare responsibilities for their implementation. Students are overloaded with theoretical material and lack of practical skills of using their knowledge in practice. That is because the academic process at most Ukrainian universities is based on knowledge-oriented approach while in European universities the competence approach to teaching prevails. Reproductive but not creative thinking is prospering at our universities: students reproduce the materials from the textbooks which are often obsolete and do not reflect the latest research data. Students seldom participate in scientific-research activity or are engaged in special students scientific societies. As a result our university graduates are passive and very rare create their own intellectual products. Very often they cannot get used to quickly changeable reality because they were taught to operate by only standard set of knowledge and skills. All these drawbacks prevent our students from successful integration to the European educational community.

The basic ways of monitoring of students' professional competence are cleared out. They are connected with improving of the of informative and analytical level of accompaniment of the university activity, creating the mechanism of well-timed exposure of the main tendencies and changes concerning improving of the quality of professional training at Ukrainian universities.

Monitoring of the quality of higher professional education can be regarded as a means of management of the university activity in general and as an instrument for planning further steps on the way of improving our higher educational system.

Key words: quality of education, monitoring, professional training, comparative analyses, tendencies.

УДК 378.14

Тетяна Ємельянова

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0001-7451-8193

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Діяльнісний підхід до пізнавального процесу забезпечує умови когнітивного розвитку здібностей особистості студента. У статті розглядаються когнітивні здібності, їх процесуальні характеристики, параметри і фактори взаємовпливу.

Отримана інформація дозволить відповісти на питання про структурні компоненти, механізми й напрями формування та розвитку когнітивних здібностей студентів. Розуміння утворювальних факторів, принципів дії та механізмів їх впливу на кожную складову визначає напрям і рівень можливого розвитку когнітивних здібностей студентів. Якісний стрибок пізнавальних здібностей студентів забезпечує сприятливі умови для формування математичної та професійної культури майбутніх фахівців у сучасному суспільстві. Розвиток пізнавальних здібностей студентів є однією зі стратегічних складових модернізації математичної підготовки в системі багаторівневої вищої освіти.

Ключові слова: когнітивні здібності, складові когнітивних здібностей, мотивація, адаптація, активація, цілеспрямованість, енергетичний потенціал складових, процесуальні механізми.

Постановка проблеми. Проблема формування здібностей особистості в освітньому просторі вищої школи, будучи міждисциплінарною, одночасно визначає напрям розвитку системи неперервної професійної освіти. Вивчення цієї проблеми з метою осмислення механізмів розвитку здібностей особистості в контексті фундаменталізації вищої освіти забезпечить якісний стрибок математичної та професійної культури і стане однією із стратегічних складових модернізації математичної підготовки в системі триступеневої вищої освіти.

Проблема розвитку здібностей студентів виступає як психолого-педагогічна проблема, ключові аспекти якої вимагають додаткових досліджень. Компетентнісний підхід, як нова парадигма освіти, створює умови для детального вивчення змісту й напрямів розвитку здібностей студентів, механізмів процесуального виконання. Діяльнісний підхід до пізнавального процесу забезпечує умови розвитку когнітивних здібностей особистості студента. У зв'язку з цим становить інтерес визначення когнітивних здібностей, їх процесуальних характеристик, параметрів і факторів взаємовпливу. Ця інформація дозволить відповісти на питання про структурні компоненти, механізми й напрями формування та розвитку когнітивних здібностей студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасною парадигмою системи освіти є компетентнісний підхід до навчання, який здатний вирішити завдання розвитку здібностей особистості: здібностей до продуктивної діяльності у складному сучасному суспільстві, здатності до «метазнання», як здатності використання накопичених знань для придбання нових знань, і, відповідно, здатності до інноваційної діяльності [13, 154].

Автори статті [8, 695] вважають, що «компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание, преподавание, организацию учебного процесса, формы контроля, учебно-методическое обеспечение. Главным станет проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включенности

студентов в разные виды деятельности активного и интерактивного характера».

Здібності особистості визначаються її когнітивним потенціалом, можливостями розумової діяльності. Доведено, що вдосконалення когнітивних процесів під час постійної планомірної навчальної діяльності можливо, у результаті навчального процесу підвищується ефективність когнітивного потенціалу розумової діяльності, відповідно, здібностей особистості [5].

Метою статті є психолого-педагогічне висвітлення проблеми визначення структурних компонентів механізмів розвитку здібностей студентів на базовому математичному рівні вищої освіти, дослідження змісту, структури, енергетичного потенціалу факторів, які здатні посилити когнітивні здібності.

Методом дослідження є системний підхід із елементами структурного аналізу до визначення структурних компонентів механізмів розвитку, дослідження змісту, структури, енергетичного потенціалу факторів, які здатні посилити когнітивні здібності.

Виклад основного матеріалу. У контексті когнітивного підходу до розвитку особистості вводиться поняття когнітивної системи особистості. Сукупність властивостей цієї системи, що проявляються у процесі її функціонування, трактують як пізнавальні здібності особистості. У пізнавальній системі діють функціональні та операційні механізми. Для розвитку операційних механізмів потрібен певний рівень функціонального розвитку. У свою чергу, розвиток операційних механізмів переводить у нову фазу розвитку функціональні механізми, що підвищує їх можливості. [4, 19–20].

Диференціація функціональних механізмів може бути проведена за різними критеріями. Диференціація когнітивних функцій за властивостями призводить до операціонального розподілу на класи здібностей – когнітивних, регулятивних і комунікативних. Найбільш важливими когнітивними функціями є функції переробки інформаційних потоків, які оперують знаннями: функції переробки, перетворення, придбання і збереження інформації [6, 10]. В. Н. Дружинін ввів, спираючись на когнітивну парадигму, операціональний поділ класів за основними когнітивними здібностями: інтелектуальними, креативними й навченості [2, 10]. Процесуальні характеристики здібностей відображають індивідуальні відмінності в операційних механізмах. Процесуальні характеристики, «стилі» М. А. Холодна визначила як «предпочитаемые индивидуумом способы познавательной деятельности» [12, 144].

Інтелектуальні здібності, навченість (здатність до навчання), креативність і здатність до збереження й застосування знань, проявляються у взаємовідношенні. Навченість трактується психологами і педагогами як здатність до засвоєння нових знань і способів діяльності. Креативність розглядається як здатність до перетворення знань, як творча спроможність.

Збереження знань обумовлено структурою й функціонуванням системи, що зветься довготривалою пам'яттю. Здатність до застосування знань ототожнюють зі здатністю вирішувати задачі на основі наявних знань. Кожній із цих характеристик відповідає певна мотивація. Розглядаючи освітній процес у технічному університеті, автор статті [3, 183–184] пов'язує мотивацію студентів із проблемами їх адаптації до умов вищої школи. «Питання адаптації студентів до умов вищої школи викликають зростаючий інтерес учених як в Україні, так і за її межами. Нам зрозуміліша характеристика адаптації особистості як активного творчого вступу студентів в освітній простір вищої школи. Процес адаптації обумовлений протиріччями входження особистості в нове середовище, у результаті яких підвищується психологічна стійкість, формуються навички та вміння організації розумової діяльності, зростає творча активність і, як наслідок, мотивація отримання якісної професійної освіти. Процес адаптації нерозривно пов'язаний із когнітивними можливостями особистості й зумовлює динаміку розкриття когнітивного потенціалу студента. Адаптаційні процеси відповідальні за готовність студента до навчання в технічному університеті, оскільки формують умови для виявлення когнітивних здібностей і, як наслідок, для активної навчально-професійної діяльності».

Одним із факторів розвитку когнітивних здібностей студентів є рівень активізації особистісного когнітивного потенціалу. У пізнавальному процесі активація (від лат. *activus* – діяльний) – стан когнітивної системи особистості, що характеризує рівень її збудження та реактивності [6]. Рівень когнітивного потенціалу, як «латентна» властивість зв'язків когнітивної системи, визначає динамічні можливості особистості. Індивідуальний рівень активації – природна характеристика особистості. В освітньому процесі проблема активізації когнітивної системи особистості – це проблема можливості цілеспрямованого формування здібностей студента через діяльність. В освітньому просторі активізація пізнавальної діяльності пов'язана з найважливішими компонентами когнітивного процесу: цілеспрямованістю, як процесом і результатом досягнення цілі, і мотивацією. Ціль (мета), як джерело мотивації, може стимулювати механізми самоорганізації особистості в пізнавальному процесі. Це дозволяє в цілеспрямованості бачити елементи метакогнітивної діяльності – «метанавички», які обумовлюють здатність студента до оцінки власної діяльності, що створює передумови для корекції «мотивационной сфери» [7, 36; 11, 161] і подальшого уточнення власних цілей. Процес із елементами *self-instruction* стає джерелом «латентних змін», які підвищують когнітивний потенціал, включають механізм розвитку когнітивних здібностей особистості.

Розглядаючи освітній процес з точки зору розвитку когнітивних здібностей студентів, відзначимо, що когнітивні здібності – інтелект, креативність, здатність до навчання – характеризуються «пластичністю»

складових. У сучасному розумінні інтелект – це здатність до навчання, здатність до адаптації в навколишньому світі, здатність до мислення. А. А. Карпов зауважує, що «интеллект нельзя считать лишь простой суммой этих познавательных процессов, так как ими он не исчерпывается, поскольку связан также и со степенью их структурной организации. Что касается функций интеллекта, то в целом они обеспечивают адаптацию человека в постоянно меняющихся условиях, позволяют решать сложные проблемы, преобразовывать окружающий мир и сохранять видовые системные качества способностей человека» [4, 36]. У дослідженнях складної конструкції інтелекту особистості М. А. Холодна доводить, що «варіативністю» характеризуються основні складові: здатність переробки інформації – швидкість мислення, особиста активність у придбанні знань, готовність до побудови рівноважних відносин у соціумі – успішна адаптація студента в освітньому просторі [12].

Розуміння активності як категорії діяльності, взаємодії особистості з навколишнім середовищем дозволяє ввести адаптивну діяльність і діяльність-перетворення [6]. Адаптивна поведінка визначається адаптаційними механізмами в середовищі, що змінюється. За діяльність-перетворення відповідальні механізми «конструктивної активності», готові до створення нового середовища [4, 45]. Креативність особистості охоплює творчі здібності особистості, здатності до «конструктивної активності». Креативність має безліч складових: здатність застосовувати навички, набуті при вирішенні одного завдання, до вирішення іншого; вміння розпізнавати подібність явищ, моделей, процесів; володіння асоціативним мисленням; вміння робити логічні висновки, виходячи від часткового до загального – володіти методом індукції; вміння робити висновки, виходячи від загального до часткового. Творчі здібності особистості мають не тільки «генетичні», але й «знаннєві» джерела. Цікавлячись «путями творчества», відомий американський математик Д. Пойа в книзі «Математика и правдоподобные рассуждения» [9] аналізує два типи міркувань «доказательные рассуждения» і «правдоподобные рассуждения». «Доказательные рассуждения» – докази, що вимагають знань і володіння доказової логікою, «правдоподобные рассуждения» – «догадывание», вміння за будь-якими ознаками робити висновки, які узгоджуються з результатами, доведеними раніше, або будувати розумні припущення, що вимагають подальших доказових підтверджень. Отже, креативність, як творчість, у певних ситуаціях має схожість із побудовою гіпотези, аналогічною рішенням задачі за неповною системою даних.

Навченість, здатність до навчання, здатність до придбання знань характеризує глибину й міцність засвоєння знань і навичок. Однією з найважливіших складових є готовність до розробки, розвитку й закріплення засобів і способів, що допомагають здійснювати «переробку»

інформації. Здатність до навчання визначається як величина і темп приросту ефективності когнітивної діяльності в процесі планомірного навчання. У якості показників динаміки навченості можуть бути прийняті: міра допомоги у виконанні завдання, час, витрачений на виконання аналогічного завдання, самостійний аналіз зроблених помилок [12, 143].

Не має сумніву у зв'язку навченості з інтелектуальними здібностями особистості. Інтелектуальні здібності – індивідуальні характеристики включення особистості в адаптаційні процеси, показники активізації «латентних» властивостей когнітивних функцій особистості. Інтелектуальні здібності відповідальні не стільки за творчі можливості, скільки за готовність до участі в навчальному процесі, за залученість у навчальну діяльність. Навченість розглядається як похідна інтелектуальних здібностей. Багато дослідників вважають, що кількісними показниками навченості є час, витрачений на виконання завдання, і легкість, із якою виконані запропоновані завдання. Якщо перший показник визначає динамічну, швидкісну характеристику навченості, то другий показник – легкість мислення – рівень енергетичних витрат при виконанні завдання. Відзначимо, що динамічний показник, швидкість вирішення певної задачі обумовлений, переважно, тренуваністю, набутими навичками навчальної діяльності. Енергетичні витрати визначаються процесуальними механізмами й відображають економічність мислення. Рівень енергетичних витрат характеризує ступінь оптимізації процесуальних механізмів мислення. Економічність мислення є «латентною» властивістю особистості, яка має «генетичні» коріння.

Розглядаючи проблему можливостей цілеспрямованого формування й розвитку когнітивних здібностей, інтелекту, креативності, навченості, приходимо до питання про зміст, структуру та складові механізми. Вважаючи такими складовими адаптацію, мотивацію, активацію й цілеспрямованість навчальної діяльності, В. Д. Шадриков ввів положення про нерівномірний і гетерохронний характер їх впливу на когнітивні здібності. У контексті діяльнісного підходу до дослідження когнітивного розвитку здібностей студентів у процесі навчання у ВНЗ розглянемо механізм впливу цих складових на інтелект, креативність, здатність до навчання. Мотивація зумовлює стратегію й тактику процесу досягнення певної цілі (мети), включає мотиваційний механізм. Адаптація, як механізм оптимального входження в освітній простір ВНЗ, включає механізми пристосування. Вивчення механізму адаптації призводить автора [10, 23] до думки, що адаптаційний процес «основан на выделении ее (адаптации) временных характеристик – протяженности и стадий самой адаптации (этапов, периодов), представляющих собой ряд элементов, связанных в единую логическую и временную последовательность». Адаптаційний процес – інтегральний оптимізаційний процес, на кожному етапі процесу

адаптації оптимізаційний механізм визначає напрям і швидкість адаптаційного процесу. Активація пізнавального процесу є динамічною детермінантою, що характеризує енергетичні можливості когнітивного процесу. Максимально можлива потужність процесу активізації і його тривалість є природними характеристиками особистості. Ступінь активізації когнітивних ресурсів визначає успішність вирішення поставленого завдання. В основі діяльнісного підходу до пізнавального процесу лежить теорія цілеспрямованості – теорія постановки й досягнення цілей, вибудовування послідовності дій від «мотиву» до «цілі» [1, 294].

Вивчаючи когнітивні здібності, приходимо до висновку про системоутворювальну функцію інтелекту особистості. Інтелектуальні здібності – інтегральна характеристика особистості, яка має залежність від зовнішніх і внутрішніх, «латентних» факторів, включення особистості в пізнавальний процес. Розглядаючи інтелект як процес, М. А. Холодна виділяє його основні базові властивості, серед яких рівень розвитку окремих пізнавальних функцій (оперативна і довготривала пам'ять, обсяг пам'яті, увага); здатність до формування різного роду зв'язків, процесуальні властивості когнітивних процесів [12, 13]. Характеристики процесуальних механізмів інтелекту залежать від когнітивних складових: адаптації, мотивації, активізації та цілеспрямованості. Їх внесок визначає успішне «функціонування» особистості в новому середовищі, студента в освітньому просторі ВНЗ. Незважаючи на сформовані характеристики пізнавальних функцій та процесуальних механізмів, розвиток інтелектуальних здібностей пов'язаний із рівнем розвитку складових когнітивного процесу і з урахуванням характеру ефектів їх взаємовпливу.

У контексті когнітивної парадигми креативність є інтегральною здатністю всіх складових когнітивного процесу особистості. Незважаючи на характеристику креативності «стихийное, спонтанное, мгновенное нахождение нужного решения, получение необходимого результата» [2, с. 113] та її сутності як «спонтанной, симультанной, во многом неосознаваемой и произвольно неконтролируемой, то есть как бы «автономно» развертывающейся переработке информации» [2, с. 111], що свідчить про неможливість «управління» цим процесом, роль когнітивних складових є досить значною. Когнітивні складові креативної особистості мають функціональні та процесуальні особливості, які, можливо, свідчать про елементи гетерархії у творчому процесі і про гетерохронний принцип формування його складових. Розглядаючи процес активізації мислення цієї особистості, можна зробити висновок про досить високий потенціал із низьким порогом активації мислення, що визначає потужність і швидкість мислення. Свої особливості мають процесуальні механізми взаємодії мотивації та цілеспрямованості мислення, оскільки, цілком імовірним є паралельне використання напрямів зв'язку: «мотив – ціль» і «ціль – мотив».

Навченість є здатністю, що обумовлює готовність особистості до придбання нових засобів і способів, застосування знань та вмінь. Характеристики процесуальних механізмів навченості залежать від взаємодії складових когнітивного процесу: адаптації, мотивації, активізації й цілеспрямованості. Готовність до придбання тотожна готовності до досягнення обраної цілі або вміння вибудовувати послідовність дій від «мотиву» до «цілі». Реалізація відношення «мотив» – «ціль» супроводжується активізацією внутрішнього потенціалу, раніше збудованих «внутрішніх» зв'язків. Активація «старих» зв'язків і вбудовування нових у систему «когнітивних елементів» відповідає включенню механізмів перебудови когнітивної системи. Включені механізми переводять систему «когнітивних елементів» [4, 95] у новий стан, що характеризується більш досконалими властивостями. Це процес «латентний», спрямований на відновлення стану рівноваги системи «когнітивних елементів». Перехід когнітивної системи в рівноважний стан – процес самоорганізації системи. У новому стані система «когнітивних елементів» набуває здатність вибудовувати нові послідовності дій від «мотиву» до «цілі». Це відповідає підвищенню рівня готовності особистості до досягнення цілі.

Якісна освіта, яку пропонує технічний університет, базується на професійних навичках і прийомах, на фундаментальній та професійній грамотності. Базова математична підготовка виконує основоположну роль у фундаменталізації вищої технічної освіти [14, с. 480]. Фундаментальна математична підготовка розкриває пізнавальні можливості, розвиває здібності студентів. Обговорюючи проблему можливості цілеспрямованого формування й розвитку когнітивних здібностей, інтелекту, креативності, здатності до навчання, приходимо до питання про інтеграційні складові, їх роль у процесуальних механізмах, механізмах взаємовпливу, факторах, які, у свою чергу, обумовлюють структуру когнітивних складових.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Розуміння утворювальних факторів, принципів дії та механізмів впливу на кожную складову зумовлює напрям і рівень можливого розвитку когнітивних здібностей студентів. Якісний стрибок пізнавальних здібностей студентів забезпечує сприятливі умови для формування математичної та професійної культури майбутніх фахівців у складному сучасному суспільстві. Розвиток пізнавальних здібностей студентів є однією зі стратегічних складових модернізації математичної підготовки в багатоступеневій системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазунов Ю. Т. Целеполагание и мотивация / Ю. Т. Глазунов // Вестник МГТУ. – 2013. – Т. 16. – № 2. – С. 288–299.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Серия «Мастера психологии» / В. Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 368 с.

3. Ємельянова Т. В. Зміст і особливості системи контролю та оцінювання ступеню розвитку здібностей студентів технічного ВНЗ / Т. В. Ємельянова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 6 (50). – С. 179–188.
4. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности : монография / А. А. Карпов ; Ярославский госуниверситет им. П. Г. Демидова. – Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2014. – 272 с.
5. Качество высшего образования / под ред. М. П. Карпенко. – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.
6. Краткий психологический словарь [Электронный ресурс] / под редакцией А. В. Петровского. – М. : Изд-во Политиздат, 1985. – Режим доступа : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.htm>
7. Кучина О. П. Целеполагание как механизм становления мотивации студентов при подготовке к профессиональной деятельности / О. П. Кучина // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 34–39.
8. Пак Д. Ю. Качество образования в Болонском измерении / Д. Ю. Пак, М. В. Пономарева, М. В. Погребницкая, Н. А. Алпысбаева // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1 (4). – С. 692–696.
9. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа. – М. : Изд-во Иностранной литературы, 1957. – 535 с.
10. Смирнов А. А. Психология вузовской адаптации : учебное пособие / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2009. – 115 с.
11. Суханова Л. А. Структурные компоненты позитивной учебной мотивации студентов вуза / Л. А. Суханова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3 (28). – С. 159–162.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования, 2-е изд / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
13. Чернакова Т. Е. Метакогнитивная психология : проблема предмета исследования / Т. Е. Чернакова // Вестник Северного Арктического федерального университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 3. – С. 153–158.
14. Ярхо Т. О. Концепція математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю на засадах компетентнісного підходу в сучасній вищій освіті / Т. О. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет ім. Г. Сковороди». Додаток 1 до Вип. 35, Том VII (58) : Тематичний «Вища математика України у контексті європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2015. – 588 с. – С. 478–484.

REFERENCES

1. Hlazunov, Yu. T. (2013). Tselepolahanie i motivatsiia [Goal setting and motivation]. *Vestnik MHTU*, vol. 16, 2, 288–299. [In Russian].
2. Druzhinin, V. N. (1999). *Psikholohiia obshchikh sposobnostei: Seriya "Mastera psikholohii"* [Psychology of general abilities. Series "Masters of psychology"]. Sankt Pb.: Izd-vo «Piter». [In Russian].
3. Yemelianova, T. V. (2015). Zmist i osoblyvosti systemy kontroliu ta otsiniuvannia stupeniu rozvytku zdibnostei studentiv tekhnichnoho VNZ [The contents and features of the system of monitoring and evaluation of the degree of development of abilities of students of technical universities]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 6 (50), 179–188.
4. Karpov, A. A. (2014). Obshchie sposobnosti v strukture metakohnitivnykh kachestv lichnosti [General abilities in the structure of metacognitive qualities of the personality]. Yaroslavl: Izd-vo Yar.GU. [In Russian].

5. Karpenko, M. P. (Ed.) (2012). *Kachestvo vyssheho obrazovaniia* [The quality of higher education]. Pod redakciej, Izd-vo SHU. [In Russian].
6. Petrovskii, A. V. (Ed.) (1985). *Kratkii psikhologicheskii slovar*. M.: Izd-vo Politizdat. Retrieved from <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.htm/>.
7. Kuchina, O. P. (2011). Tselepolahanie kak mekhanizm stanovleniia motivatsii studentov pri podgotovke k professionalnoi deiatelnosti [Goal setting as a mechanism of formation of students' motivation in preparation for professional activity]. *Kazanskii pedahogicheskii zhurnal*, 4, 34–39. [In Russian].
8. Pak, D. Yu., Ponomareva, M. V., Pohrebitskaia, M. V., Alpisbaeva, N. A. (2015). *Kachestvo obrazovaniia v Bolonskom izmerenii* [The quality of education in the Bologna dimension]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia*, 1 (4), 692–696. [In Russian].
9. Poia, D. (1957). *Matematika i pravdopodobnye rassuzhdeniia* [Mathematics and true-like reasoning]. M.: Izd-vo Inostrannoj literatury.
10. Smirnov, A. A., Zhivaev, N. H. (2009). *Psikhologhiia vuzovskoi adaptatsii* [Psychology University adaptation]. Yaroslavl: YarHU [In Russian].
11. Sukhanova, L. A. (2011). Strukturnye komponenty pozitivnoi uchebnoi motivatsii studentov vuza [Structural components of positive learning motivation of the University students]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniia*, 3 (28), 159–162. [In Russian].
12. Kholodnaia, M. A. (2002). *Psikhologhiia intellekta: paradoksy issledovaniia* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. Sankt Pb.: Piter [In Russian].
13. Chernakova, T. E. (2011). Metakohnitivnaia psikhologhiia: problema predmeta issledovaniia [Metacognitive psychology: problem of subject of the research]. *Vestnik Severnogo Arkticheskogo federalnogo universiteta. Seriia: Humanitarnye i sotsialnye nauki*, 3, 153–158. [In Russian].
14. Yarkho, T. O. (2015). Kontseptsiiia matematichnoi pidhotovky maibutnikh Fakhivtsiv tekhnichnogo profilu na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu v suchasni vyshchii osviti [The concept of mathematical training of the future specialists of technical profile on the basis of competence approach in modern higher education] *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav – Khmelnytskyi pedahogichnyi universytet im. H. Skovorody»*. *Dodatok 1 do Vol. 35, Part VII (58). Tematychnyi «Vyshcha matematika Ukrainy u konteksti yevropeiskoho osvithnoho prostoru»*. K.: Hnozys. [In Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Емельянова Т. Структурные компоненты механизмов развития способностей студентов в системе непрерывного математического образования.

Деятельностный подход к познавательному процессу обеспечивает условия когнитивного развития, развития когнитивных способностей личности студента. В статье рассматриваются когнитивные способности, их процессуальные характеристики, параметры и факторы взаимовлияния. Полученная информация поможет ответить на вопрос о структурных компонентах, механизмах и направлениях формирования и развития когнитивных способностей студентов. Понимание образующих факторов, принципов действия и механизмов их влияния на каждую составляющую предопределяет направление и уровень возможного развития когнитивных способностей студентов. Качественный скачок познавательных способностей студентов обеспечивает благоприятные условия для формирования математической и профессиональной культуры будущих специалистов в сложном современном обществе. Развитие познавательных способностей студентов является одной из стратегических составляющих модернизации математической подготовки в системе многоуровневого высшего образования.

Ключевые слова: когнитивные способности, составляющие когнитивных способностей, мотивация, адаптация, активация, целенаправленность, энергетический потенциал составляющих, процессуальные механизмы.

SUMMARY

Emelyanova T. The structural components of the mechanisms of students' abilities development the in the system of continuous mathematical education.

Active approach to the cognitive process provides conditions cognitive development, cognitive development of the student personality's abilities. In the article the cognitive abilities, their procedural characteristics, parameters and factors interaction are explored. The information obtained will help to answer the questions about the structural components, the mechanisms and the directions of the formation and the development of the cognitive abilities of the students.

In the article from the psychological-pedagogic positions the problem of defining the structural components of the mechanisms of the students' abilities development in the system of continuous higher education is discussed, content, structure, energy potential of the factors that are able to improve the ability of the personality of the student are examined.

In the article the main classes of cognitive abilities – intelligence, creativity and learning are discussed. The classes of cognitive skills: motivation, adaptation, activation and the goal of learning activities are defined. Content, structure, energy potential of the factors of the cognitive abilities forming are studied. Motivation is seen as the strategy and the tactics of the process of the achieving educational goals. Adaptation as the integrating optimization process forms the direction and the speed of the optimal occurrence in educational space of higher education institutions including the mechanisms of transition of the system "personality and educational environment" to the steady state. Activation is studied as the dynamic indicator which characterizes the possibility of the energy potential of the cognitive process. The highest possible power and the duration are the natural dominants of the personality. The purposefulness as the ability to build action sequences from the motive to the goal, is stimulated by the mechanisms of self-organization in the cognitive process.

Understanding of the influence factors, principles and mechanisms of each component defines the direction and the level of the possible development of the cognitive abilities of the students. Acquired qualitative leap in the cognitive abilities of the students provides favorable conditions for the formation of mathematical and professional culture of the future specialists in a complex modern society. The development of the cognitive abilities of the students is one of the strategic components of the modernization of the mathematics preparation in the system of the multilevel higher education.

Key words: cognitive abilities, classes of cognitive abilities, motivation, adaptation, activation, goal of learning activities, energy potential of the factors, procedural mechanisms.

УДК 378.147

Ірина Середа

Миколаївський національний університет
імені В. О.Сухомлинського
ORCID ID 0000-0001-6771-4196

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-МАГІСТРІВ У КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено результати дослідження стану підготовки майбутніх філологів-магістрів у контексті технологічного підходу. Проаналізовано навчальні

плани і програми магістерської підготовки, здійснено педагогічні спостереження, проведено бесіди з викладачами й анкетування магістрантів. Результати дослідження виявили недостатній рівень технологічної компетентності магістрантів-філологів. Тому існуюча освітня система потребує змін: переструктурування навчальних дисциплін щодо теорії і практики технологічного підходу; активного використання сучасних педагогічних технологій; запровадження інтегрованого курсу технологічного спрямування.

Ключові слова: технологічний підхід, магістратура, філологи-магістри, педагогічна підготовка, підготовка майбутніх філологів-магістрів, майбутні викладачі, технологічна компетентність, педагогічні технології.

Постановка проблеми. Якісна освіта розглядається сьогодні як необхідна умова забезпечення сталого розвитку суспільства. З огляду на це набуває актуальності пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем і технологій, які забезпечать високий рівень професійної компетентності майбутнього фахівця і, як результат, його конкурентоздатність на сучасному світовому ринку праці.

Цілеспрямоване застосування сучасних педагогічних технологій передбачає проектування педагогом цілей та завдань освітнього процесу, вибір необхідних компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів, прийомів і засобів. Технологічна компетентність майбутнього викладача-філолога дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання й уміння, сформовану здобутою освітою систему цінностей, психолого-педагогічні основи викладацької діяльності та її технологічні аспекти.

Аналіз актуальних досліджень. Основою технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в університеті є доцільне використання сучасних технологій, які створюють умови для ефективного формування професійних компетенцій.

Педагогічною наукою накопичено певний досвід із вивчення теорії та практики технологічного підходу в освіті. Він пов'язаний із фундаментальними та прикладними дослідженнями щодо розвитку й упровадження найбільш відомих і перспективних педагогічних технологій таких учених, як: В. П. Беспалько, М. В. Гриньова, В. М. Кларин, А. В. Коваленко, М. М. Левіна, Н. П. Наволокова, О. М. Пехота, І. П. Підласий, Г. К. Селевко, Н. Е. Шуркова та ін.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження стану підготовки майбутніх філологів-магістрів у контексті технологічного підходу.

Методи дослідження. Методологічними орієнтирами в нашому дослідженні є ідеї про особливості застосування технологічного підходу в освіті, а також взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічної теорії та освітньої практики в сучасному університеті під час професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача. Для збору емпіричного

матеріалу дослідження були використані методи вивчення наукових джерел і документів, анкетування, бесіди, педагогічні спостереження. Для обробки кількісних даних та їх представлення – статистичні методи. На теоретичному рівні застосовувалися методи аналізу та синтезу, порівняння й узагальнення, а також моделювання.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення існуючого стану підготовки майбутнього викладача-філолога в умовах університету в технологічному контексті було проведено експериментальне дослідження на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського протягом 2015–2016 навчального року. У ньому взяли участь 110 магістрантів філологічних спеціальностей (8.02030302 Мова і література (англійська)*; 8.02030302 Мова і література (німецька)*, 8.02030301 Українська мова та література*, 8.02030302 Мова і література (російська)*, 8.02030303 Прикладна лінгвістика) денної та заочної форм навчання.

Завданнями констатувального етапу дослідження передбачалося:

1) вивчення сучасного стану технологічного аспекту професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-філолога в умовах ВНЗ; 2) визначення критеріїв, показників і рівнів розвитку технологічної компетентності майбутнього викладача та їх діагностика; 3) виявлення шляхів технологізації педагогічної підготовки майбутнього викладача-філолога. Дослідження стану професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-філолога в технологічному аспекті передбачало вивчення й аналіз чинних навчальних планів і програм магістерської підготовки, відвідування та аналіз лекційних і практичних занять, бесіди з викладачами, анкетування магістрантів.

Аналіз навчальних та робочих планів підготовки філологів-магістрів (на прикладі спеціальностей 8.02030302 Мова і література (англійська)* та 8.02030302 Мова і література (німецька*)) засвідчив, що програма 2-х річної підготовки магістрів, розрахована на 120 кредитів ЄCTS, містить лише кілька дисциплін, які потенційно можуть сприяти формуванню технологічної компетентності майбутнього викладача. Серед них слід виділити такі: «Педагогіка вищої школи» (3 кредити, 90 годин) – нормативна дисципліна з циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, «Використання комп'ютерних технологій в науковій та педагогічній діяльності» (1,5 кредити, 45 годин) – варіативна дисципліна (за вибором) з цього ж циклу, «Методика й технологія викладання фахових дисциплін у ВНЗ» (9 кредитів, 270 годин) – нормативна дисципліна з циклу природничо-наукової та практичної підготовки. Очевидно, що в умовах всебічної технологізації освіти та нагальної потреби в забезпеченні ефективного формування професійних компетенцій сучасного фахівця, цього обсягу може бути недостатньо для забезпечення технологічної компетентності майбутнього викладача.

Щодо змістового наповнення зазначених дисциплін, то в курсі «Педагогіка вищої школи», наприклад, відведено лише 2 години лекційних, 2 – практичних занять та 2 години самостійної роботи з теми «Інноваційні процеси у ВНЗ. Сучасні освітні технології». Курс «Використання комп'ютерних технологій в науковій та педагогічній діяльності» (8 годин лекційних, 6 годин лабораторних занять) дає досить загальне уявлення про сучасні інформаційні технології, зокрема, комп'ютерні. Щодо навчального курсу «Методика й технологія викладання фахових дисциплін у ВНЗ» (32 години лекційних, 28 годин практичних занять, то він має найбільші потенційні можливості для інтегрованого формування технологічної компетентності майбутнього викладача, поєднуючи технологічні знання та вміння в загально-педагогічному аспекті зі специфікою філологічної освіти. Але, як показав аналіз навчальної програми, даний курс зосереджується саме на методичних аспектах викладання, мало уваги приділяючи педагогічним технологіям.

Проте, як показали результати педагогічних спостережень і бесід з викладачами педагогічних та філологічних дисциплін і магістрантами, в освітньому процесі підготовки магістрів філологічних спеціальностей використовується низка педагогічних технологій, зокрема: ігрові, інтерактивні, комунікативні (використовуються часто); проектні, проблемного навчання, робота в малих групах, дослідницька (використовуються іноді); контекстного навчання, розвитку критичного мислення, кейс-технології (використовуються дуже рідко) [1].

Визначення критеріїв формування технологічної компетентності майбутнього викладача здійснювалося на основі положень системного, діяльнісного та критеріального підходів, згідно з якими у критеріях має фіксуватися діяльнісний стан суб'єкта, інформація про цілі, мотиви, зміст, методи та засоби, умови й результат його діяльності.

Виходячи з мети та завдань нашого дослідження, у якості показника ефективності технологізації педагогічної підготовки майбутнього викладача нами визначена динаміка змін рівня розвитку його технологічної компетентності.

Технологічну компетентність майбутнього викладача ми розглядаємо як інтегровану професійну характеристику, що відображає його здатність цілеспрямовано й ефективно здійснювати завдання професійної діяльності на технологічній основі, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

- *мотиваційного* – чітко усвідомлених та особистісно значущих потреб, мотивів і цілей професійного вдосконалення;
- *змістового* – особистісно цінних знань щодо загальних тенденцій розвитку технологічного підходу, змісту, форм, існуючих методик і технологій;

- *операційного* – умінь та навичок реалізації технологічного підходу у практичній діяльності, набуття досвіду професійної діяльності на технологічній основі.

Було визначено *критерії оцінювання* за кожним із компонентів технологічної компетентності.

У якості критерію для *мотиваційного компонента* визначено *загальну спрямованість майбутнього викладача на формування технологічної компетентності*, що виражається в системі чітко визначених мотивів та цілей шляхом актуалізації цінності формування технологічної компетентності.

Для *змістового компонента* критерієм виступає *характер загально-педагогічних та методичних знань з теорії і практики технологічного підходу*, що виявляється в розумінні сутності понять «технологічна компетентність», «технології педагогічної освіти», змісту технологічного підходу.

Критерієм *операційного компонента* визначено *володіння технологічними вміннями і навичками*, що виявляється в набутті досвіду застосування сучасних технологій у професійній діяльності під час стажування майбутнього викладача та самостійному обґрунтованому виборі напрямів розвитку технологічної культури [2, 91–95].

Згідно з зазначеними характеристиками було визначено 3 рівні технологічної компетентності майбутнього викладача: *низький, середній та високий*.

З метою визначення існуючого рівня технологічної компетентності майбутніх викладачів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського було проведене анкетування магістрантів філологічних спеціальностей. Анкета містила 9 питань, умовно поділених на 3 блоки: мотиваційний, змістовий та операційний.

Аналіз анкет магістрантів щодо *мотиваційного компонента* технологічної компетентності дав можливість зробити висновок, що глибоко, на достатньому рівні усвідомлюють сутність мотивів та цілей технологічної компетентності лише 4,5 % магістрантів. Зокрема, на питання «*Що, на Вашу думку, сприяє підготовці майбутнього викладача до застосування технологій педагогічної освіти в університеті?*» були запропоновані такі відповіді: «мало просто знати низку технологій, які є дуже корисними в професійному плані, важливо бачити їх на практиці та відчутти їх результати на собі», «бажання досягти та реалізувати поставлені цілі, високий рівень продуктивності праці, підвищення ефективності навчально-виховного процесу», «викладання в магістратурі предмету «Сучасні освітні технології у ВНЗ», «позитивний приклад викладача, підтримка ініціатив, ідей, нововведень». На питання «*Що може забезпечити особисто для Вас як майбутнього викладача технологічна культура та компетентність?*»

були отримані такі відповіді: «технологічна компетентність дозволить здійснювати ефективний педагогічний вплив та досягати поставлених цілей навчання», «конкурентоспроможність, вмотивованість до професійного саморозвитку», «підвищення власного професійного рівня, створення цікавої та ефективної системи викладання». Було визначено, що 45,5 % магістрантів усвідомлюють цілі та мотиви формування технологічної компетентності частково, на середньому рівні, про що свідчать, наприклад, такі відповіді на питання про фактори, що сприяють формуванню технологічної компетентності: «більше часу займатись практичною діяльністю, набувати досвіду», «педагогічні технології, які застосовує викладач на занятті», «мотивація, бажання досягти поставлених цілей». На питання *«Які труднощі Ви відчуваєте в оволодінні технологіями педагогічної освіти?»* були отримані відповіді: «застосування отриманих знань про педагогічні технології на практиці», «відсутність практичних навичок, досвіду». У 50 % відсотків магістрантів констатовано низький рівень мотиваційного компонента. Про це свідчать, наприклад, такі відповіді на питання щодо факторів формування технологічної компетентності: «розвиток науки і техніки», «упровадження нових технологій та їх розвиток у суспільстві», «новітні інновації та технології». На питання щодо труднощів в оволодінні технологіями педагогічної освіти такі студенти відповідали: «витрачаю багато часу», «взагалі не відчуваю труднощів».

Вивчення відповідей анкет щодо *змістового компонента* показало, що високий рівень мають 18 % магістрантів. Так, наприклад, *технології педагогічної освіти* вони визначили як «сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів і прийомів навчання та виховання», «системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії», «навчання, яке включає цілісний процес постановки мети, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем і внесення відповідних коректив». *Технологічна компетентність майбутнього викладача* була визначена як «здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, готовність до використання технологічних знань та вмінь для створення технологічних педагогічних засобів», «уміння обирати найбільш ефективні технології навчання, оптимально використовувати наявні ресурси», «здатність майбутнього викладача професійно використовувати педагогічні технології для досягнення цілей навчання й виховання та професійної самореалізації», «готовність викладача професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими в суспільстві нормами і стандартами», «єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності на технологічній основі». Відповіді на питання *«Які технології педагогічної*

освіти застосовуються в підготовці майбутнього викладача філологічних дисциплін на етапі магістратури?» свідчать про широкий діапазон обізнаності магістрантів щодо змісту технологічної компетентності, зокрема: технологія традиційного навчання, технологія особистісно-орієнтованого навчання, проблемне навчання, колективний спосіб навчання, проектна технологія, технологія диференційованого навчання, дистанційне навчання, інтерактивне навчання, технологія програмованого навчання, технологія саморозвитку. Деякі намагалися також розкрити зміст певних технологій. Наприклад, саморозвиток трактували як технологію, спрямовану на розвиток студента та його особистих і професійних якостей шляхом здійснення самостійної діяльності щодо освіти та виховання. На питання щодо критеріїв *технологічної компетентності майбутнього викладача філологічних дисциплін* магістранти дали такі відповіді: доцільність (за спрямованістю), творчий характер (за змістом), технологічність (за рівнем педагогічної техніки), оптимальність (з огляду на вибір ефективних засобів), продуктивність (за результатом). Деякі з опитуваних доповнили цей список, додавши такі критерії: інтегрованість, мотивація самовдосконалення, академічна мобільність, орієнтація на практику. Частина магістрантів визначила критерії, взявши за основу діяльнісний підхід: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний. Середній рівень змістового компонента ми констатували в 41 % опитуваних. *Технології педагогічної освіти* вони визначили неповно, не зовсім чітко, але у вірному напрямі: «прийоми організації навчально-виховного процесу», «технології, які спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу та використання нових технологій у школі та ВНЗ». *Технологічна компетентність* була визначена як: «професійна відповідність педагога вимогам технологій педагогічної освіти», «обізнаність викладача щодо методик навчання студентів та правильне їх використання для досягнення позитивних результатів». До переліку *критеріїв технологічної компетентності* включили: активність, динамічність, пошук нового, креативність, використання іноземного досвіду, цікаво організований навчальний процес, урахування побажань студентів щодо способу їх навчання. У 41 % магістрантів були виявлені низькі показники за змістовим компонентом. Так, *технології педагогічної освіти* були визначені ними як: «програми, розроблені та спрямовані на виховання та навчання студентів», «моделі суспільної педагогічної діяльності з проектуванням на проведення навчального процесу», «принципи та засоби вивчення педагогіки та їх використання у процесі навчання». На питання щодо *критеріїв технологічної компетентності* цією групою магістрантів були дані відповіді, які свідчать про дуже нечітке уявлення щодо структури та характерних проявів технологічної компетентності викладача: творчість, інтерактивність, інтегрованість, мобільність, працьовитість, індивідуальність,

професіоналізм, вільне володіння українською мовою, обізнаність у новітніх наукових проектах. Частина опитуваних (18 %) взагалі не дала відповіді на це питання.

Операційний компонент технологічної компетентності майбутнього викладача дає уявлення про практичну готовність до такої діяльності, здатність проектувати та здійснювати майбутню професійну діяльність на технологічній основі. Цікаво, що розподіл результатів відповідей магістрантів виявився ідентичним до мотиваційного компонента: високий – 4,5 %, середній – 45,5 %, низький – 50 %. Рівень цього компонента визначався за відповідями на такі питання: *«У яких напрямках Ви використовуєте чи плануєте використовувати технології педагогічної освіти і які саме?»*, *«Як Ви формуєте свою технологічну компетентність?»* та *«Ваші пропозиції й побажання щодо організації процесу підготовки майбутніх викладачів-філологів до застосування технологій педагогічної освіти на етапі навчання в магістратурі»*. На питання щодо напрямів використання технологій та яких саме магістранти з високим рівнем операційного компонента відповіли: технологію колективного способу навчання (у навчанні фонетиці іноземної мови), особистісно-орієнтовану технологію та індивідуалізоване навчання (для індивідуальних занять), аудіовізуальну технологію навчання, інтерактивне, інтегроване, рецептивне аудіовізуальне навчання, технології комунікативного, проблемного навчання, ігрові технології, колективне творче виховання, моделювання педагогічних (проблемних) ситуацій, комп'ютерне навчання, мультимедійні технології. Як бачимо, обізнаність досить висока, але і ця група магістрантів лише частково змогла чітко визначити напрями використання тих чи інших технологій. Дехто з опитуваних зазначив, що складно виділити якісь конкретні технології, оскільки планують їх застосовувати в комплексі, залежно від поставлених дидактичних завдань. Група магістрантів із середнім рівнем операційного компонента дала такі відповіді: *«у власній педагогічній діяльності, при плануванні лекційних та практичних занять, при підготовці до педагогічної практики, науково-дослідницькій діяльності – планують використовувати: проблемне навчання, дослідницьку технологію, творче виховання, нестандартні форми організації занять, ігрові, інтерактивні, інтегроване, особистісно-орієнтоване навчання»*. Магістранти з низьким рівнем операційного компонента зазначили *«можливо, у роботі з учнями»*, *«під час роботи в школі або ВНЗ»*, або взагалі не відповіли на це питання. На питання *«Як Ви формуєте свою технологічну компетентність?»* магістранти з високим рівнем операційного компонента дали такі відповіді: *«вивчають теоретичний матеріал та наукові статті за цим напрямом, намагаються втілювати на практичних заняттях та під час педагогічної практики, особливо дбаючи про успішне розв'язання професійних завдань і практичну спрямованість»*, *«поєднують навчальний процес із внутрішньою мотивацією*

до саморозвитку», «намагаються бути в курсі новітніх технологій та, за можливості, використовувати їх на практиці», «конструюють і організовують вивчення нового матеріалу з активним стимулюванням до самостійної діяльності, можливістю самоосвіти, саморозвитку й самовираження». Група з середніми показниками за цим компонентом дала такі відповіді: «перейняття досвіду в колег, ретельна підготовка, знання і практичні вміння», «вивчення теорії, застосування знань на практиці, відточення майстерності, постійне вдосконалення», «вивчення сучасних науково-методичних джерел, не лише професійних, а й загальнонаукових», «внутрішня мотивація саморозвитку, практика». Магістранти з низькими показниками за операційним компонентом дали такі відповіді: «вивчаю підручники з цього питання», «вивчаю базові прийоми та методи навчання», або взагалі не відповіли на це питання. І, нарешті, останнім, досить показовим, питанням для цього компонента було *висловити пропозиції та побажання щодо підготовки майбутніх філологів-магістрів до застосування технологій педагогічної освіти*. За винятком групи студентів із низьким показником, які взагалі не дали відповіді, побажання були досить однотайними: «ширше вивчати технології педагогічної освіти та вчитися застосовувати їх на практиці», «чим більше технологій ми опануємо, тим цікавіше й ефективніше проводитимемо заняття», «запроваджувати якомога більше педагогічних технологій, що сприятиме всебічному гармонійному розвитку майбутнього викладача», «менше теорії, більше практики, використовувати набуті технологічні знання на практиці, наприклад, серед одногрупників», «необхідно оснастити аудиторії комп'ютерною технікою, проекторами, інтерактивними дошками для кращого засвоєння аудіо та відеоматеріалів», «обсяг вивчення історії педагогіки слід скоротити, більше уваги приділяти проблемним питанням, завданням прикладного характеру щодо використання технологій педагогічної освіти», «дисципліна «Технології педагогічної освіти» є дуже важливою для вивчення магістрантами як необхідна умова формування їх технологічної компетентності».

Кількісні показники за кожним із критеріїв технологічної компетентності філологів-магістрів представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Показники рівнів технологічної компетентності
філологів-магістрів за компонентами**

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	5 (4,5 %)	50 (45,5 %)	55 (50 %)
Змістовий	20 (18 %)	45 (41 %)	45 (41 %)
Операційний	5 (4,5 %)	50 (45,5 %)	55 (50 %)

Узагальнені показники рівнів технологічної компетентності філологів-магістрів розподілилися таким чином: *високий рівень* технологічної компетентності мають 9 % магістрантів, що складають 10 осіб; *середній*

рівень було виявлено в 44 % опитуваних, що склали 48 осіб; *низький рівень* констатовано в 47 % магістрантів, що становлять 52 особи.

Отже, результати дослідження свідчать про загалом недостатній рівень технологічної компетентності магістрантів-філологів, що виявився в низькому рівні прагнення магістрантів до професійного саморозвитку, до оволодіння новими знаннями та вміннями щодо використання сучасних технологій майже в половини учасників дослідження. Особливо це стосувалося мотиваційного та операційного показників, які найбільше сприяють формуванню даного виду компетентності. Дещо кращі загальні показники були виявлені щодо змістового компонента, що свідчить про наявність необхідного теоретичного рівня технологічних знань, але недостатню практичну готовність до їх використання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, в існуючій практиці роботи сучасного університету ведеться недостатньо цілеспрямована й системна робота з формування технологічної компетентності майбутніх викладачів філологічних спеціальностей, що суттєво ускладнює процес ефективного формування майбутнього викладача як сучасного компетентного та конкурентоспроможного фахівця. Тому освітня програма підготовки філологів-магістрів потребує більш збалансованого підходу щодо формування їх технологічної компетентності. Шляхи цього вбачаємо в переструктуруванні навчальних дисциплін загально-педагогічного та методичного спрямування щодо теорії і практики технологічного підходу; визначенні сучасних педагогічних технологій, які підвищують якість підготовки майбутнього викладача, більш активному використанні їх у практичній підготовці філологів-магістрів; запровадженні в магістратурі курсу «Технології педагогічної освіти», який би інтегрував і узагальнював отримані магістрантами технологічні знання й уміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Середа І. В. Технологічний підхід у підготовці філологів-магістрів / І. В. Середа // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. А. Л. Ситченка. – № 1 (52), лютий 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – С. 295–298.
2. Формування технологічної культури майбутнього викладача : монографія / О. М. Пехота, І. В. Середа, Н. О. Прасол та ін. ; за наук. ред. О. М. Пехоти. – Миколаїв : Іліон, 2016. – 314 с.

REFERENCES

1. Sereda I. V. (2016). *Tehnolohichniy pidhid u pidhotovtsi filolohiv-mahistriv* [Technological approach in the preparation of philologists-masters] *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats*, 1 (52), 295–298. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. [in Ukrainian].

2. Pjehota, O. M., Sereda, I. V., Prasol, N. O. (2016). *Formuvannia tekhnolohichnoi kultury maibutnoho vykladacha* [Formation of the technological culture of the future teacher. Mykolajiv: Ilion. [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Середя И. Состояние подготовки будущих филологов-магистров в контексте технологического подхода.

В статье представлены результаты исследования состояния подготовки будущих филологов-магистров в контексте технологического подхода. Проанализированы учебные планы и программы магистерской подготовки, осуществлены педагогические наблюдения, проведены беседы с преподавателями и анкетирование магистрантов. Результаты исследования выявили недостаточный уровень технологической компетентности магистрантов-филологов. Поэтому существующая образовательная система требует изменений: переструктурирования учебных дисциплин касательно теории и практики технологического подхода; активного использования современных педагогических технологий; внедрения интегрированного курса технологического направления.

Ключевые слова: технологический подход, магистратура, филологи-магистры, педагогическая подготовка, подготовка будущих филологов-магистров, будущие преподаватели, технологическая компетентность, педагогические технологии.

SUMMARY

Sereda I. Condition of training of the future philologists-masters in the context of the technological approach.

The article presents the results of research on training of the future philologists-masters in the context of the technological approach.

The concept of the research is focused on the development and use in teaching positions of the technological approach, disclosure of laws and conditions of its achievement. The basis for the technological support of training of the future teacher in the university is the appropriate use of modern technologies, which create conditions for the effective formation of professional competencies. The technological competence of the future teachers-philologists will allow them to integrate in their activities the professional knowledge and skills, to form a system of educational values, psychological and pedagogical bases of teaching and its technological aspects.

To identify the condition of preparation of the future philologists-masters in the context of the technological approach were analyzed curriculum and programs of master's training, teacher observations made during the lectures and practical exercises, conducted interviews with teachers and questionnaires of undergraduates.

As an indicator of the effectiveness of technologization of pedagogical preparation of the future teacher was determined the dynamics changes in the level of development of its technological competence. Technological competence have been considered as an integrated professional characteristic that shows the ability of the future teacher to implement the tasks of professional activities purposefully and efficiently on the basis of technology, and consists of 3 interrelated components: motivational, content and operational. The assessment criteria have been identified for each component, as well as three levels of technological competence of the future teacher: low, medium and high are defined.

The results of the study revealed insufficient level of technological competence of the graduate philologists, which was reflected in the low level of motivation of undergraduates to professional self-development, to acquire the technological knowledge and skills, the use of modern pedagogical technologies. Therefore, the current educational system needs changes to create the conditions for the formation of the technological competence of the

future teacher: restructuring of academic disciplines concerning the theory and practice of the technological approach; the active use of modern educational technologies; the implementation of the integrated course of technological areas.

Key words: *technology approach, Master's program, philologists-masters, teachers' training, training of the future philologists-masters, future teachers, technological competence, pedagogical techniques.*

УДК [371.124:7.071.2:001](477)

Вікторія Тушева

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ORCID ID 0000-0002-9451-0532

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ФЕНОМЕН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розкриттю сутнісних характеристик науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в контексті особистісного, діяльнісного та аксіологічного підходів, які дозволяють цілісно, системно, ґрунтуючись на міждисциплінарних стратегіях, виявити особливості функціонування й розвитку даного особистісного феномену. Особливістю науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики є його здатність до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів дослідницького пошуку, поняттєво-категоріального апарату педагогіки музичної освіти в розроблених педагогічних моделях або стратегіях, і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів.

Ключові слова: *науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики, теоретичне мислення, художній світогляд, науково-дослідницькі, педагогічні й мистецькі цінності, наукова музично-педагогічна інтеграція.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації та універсалізації навчання, варіативності й полікультурності освітніх систем, частих змін наукових парадигм, аксіологічних орієнтирів наукового пізнання, інтенсивного зростання обсягів науково-педагогічної та художньої інформації науково-дослідницька культура майбутніх учителів музики стає важливим особистісним феноменом.

В умовах модернізації вищої освіти науковий потенціал особистості розглядається як найвища планка і кваліфікаційна характеристика майбутніх учителів, а дослідницьке навчання визначається найважливішим стратегічним напрямом забезпечення якості їх професійної освіти. Ці педагогічні виклики підтверджуються головними вимогами Болонського процесу щодо необхідності створення Європейського простору вищої освіти, яке має відбуватися одночасно та паралельно зі створенням простору наукових досліджень, і мають відображення в державних документах – Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Плані дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009–2012 рр.» та ін., де як

концептуальна закладена ідея інтеграції науки й освіти, «онаучнення» сучасного освітнього і мистецького простору.

Аналіз актуальних досліджень. Питання щодо підготовки майбутніх учителів музики в контексті професійно-педагогічної діяльності знайшли висвітлення в роботах Е. Г. Абдулліна, Л. Г. Арчажнікової, Б. А. Бриліна, О. В. Єременко, А. В. Козир, О. В. Михайличенка, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлова, Г. М. Падалки, А. М. Растригіної, О. Є. Ребрової, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовського, В. Г. Ражнікова, О. П. Рудницької, О. П. Щолокової та ін. Проблемам моделювання змісту вищої педагогічної освіти були присвячені наукові праці таких вітчизняних учених, як В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, О. А. Дубасенюк, Є. С. Барбіна, І. М. Богданова, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, З. Н. Курлянд, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, С. О. Сисоєва та ін. Змістові та технологічні аспекти загальнонаукової та методологічної підготовки студентів розглядались у роботах В. П. Андрущенко, Г. О. Балла, О. В. Бережнкової, В. К. Буряка, С. У. Гончаренка, В. І. Загвязинського, І. А. Зимньої, М. О. Князян, В. В. Краєвського, В. А. Кушніра, О. М. Микитюка, О. С. Снісаренко, В. М. Полонського, В. А. Семиченко, О. С. Цокур та ін.

У музичній педагогіці проблема формування науково-дослідницької культури вчителя (окремі її аспекти) була започаткована в роботах Е. Г. Абдулліна, О. П. Щолокової (методологічний аспект дослідницької діяльності вчителя музики), Л. Г. Арчажнікової, О. М. Олексюк (дослідницький компонент у професійній підготовці вчителя музики), Г. М. Падалки (методи науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи), Г. Ю. Ніколаї, О. П. Рудницької (наукове дослідження як дидактична категорія в мистецькій освіті), В. Ф. Орлова, О. М. Отич, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовського (досвід учителя музики в оволодінні дослідницькими технологіями в межах поліхудожньої й науково-пізнавальної діяльності), О. В. Єременко (підготовка магістрів музичного мистецтва до науково-дослідної роботи), О. В. Лобової, Л. М. Масол (розробка дослідницьких завдань в умовах загальної музичної освіти) та ін.

Обґрунтовуючи необхідність підвищення рівня наукової підготовки, наукової компетенції фахівців з вищою освітою, О. П. Рудницька [5] акцентує увагу на важливості залучення студентів до наукової творчості, яка представляє вагомий складову професійно-педагогічної освіти студентів. Розглядаючи наукові дослідження в якості дидактичної одиниці в педагогічному процесі, учена виявляє їх функціональні ознаки як джерела педагогічного пошуку, що сприяє збагаченню теорії і практики педагогіки й забезпечує формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики. Переосмислення в процесі науково-дослідницької діяльності нових реалій життя, розуміння перспективних напрямів розвитку педагогіки, цілком слушно вважає вчена, сприятиме поліпшенню професійної підготовки

вчителя-вихователя, збагаченню його соціального статусу та формуванню тих особистісних якостей, від яких залежить майбутнє школи.

Культурологічний підхід у розкритті сутності науково-дослідницької діяльності сучасного музиканта пропонує Г. І. Щербакова [8], акцентуючи увагу на необхідності осмислення музичної освіти як особливого художньо-естетичного простору, у якому підіймаються й рефлексуються важливі питання буття. Вектор дослідницьких інтересів ученої лежить у напрямі осмислення музичного мистецтва як соціального феномену, способу естетичного переживання, предмету культурологічного аналізу, що потребує врахування його специфіки як особливого виду духовної творчості людини, філософсько-антропологічного розуміння, що є можливим лише в науково-дослідницькому процесі.

Проте теоретичні та методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики залишаються мало вивченими й потребують подальшої наукової рефлексії.

Мета статті – висвітлити сутнісні характеристики науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики як особистісного феномену в системі вищої педагогічної освіти.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз наукового фонду, індуктивно-дедуктивний метод при вивченні сутнісних характеристик науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики як особистісного феномену.

Виклад основного матеріалу статті. Осмислення культурологічних, наукознавчих, психолого-педагогічних і мистецтвознавчих аспектів означеної проблеми уможливило визначити *науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики* (НДК МВМ) як складну, динамічну якість особистості, що виявляється в здатності до синтезування аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної мисленнєвої діяльності й емоційно-образного осягнення музичних творів, втілення наукового, педагогічного і художньо-естетичного ідеалу в дослідницький пошук, застосування наукових знань у педагогічній діяльності в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворювальної) функції [6].

Особливістю НДК МВМ є його здатність до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів дослідницького пошуку, поняттєво-категоріального апарату педагогіки музичної освіти в розроблених педагогічних моделях або стратегіях, і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів і співвідносяться з художньою ідеєю творів, виявляються в конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі. Як особлива форма пізнання дійсності в мистецтві художній образ має свої специфічні особливості, серед яких виділяються метафоричність, асоціативність, парадоксальність. У цьому контексті художній образ розглядається як індивідуалізоване узагальнення, яке

розкривається в індивідуальному і через індивідуальне, яке подається в емоційно-чуттєвій формі [7].

Для вчителя-музиканта наукове досягнення мистецької дійсності спрямоване на педагогічне осмислення мистецько-культурних процесів, світоглядного контексту музичних творів, пізнавального, морального й естетичного потенціалу музичного мистецтва, різних модусів музично-педагогічної діяльності, що поглиблює його професійно-педагогічну, мистецтвознавчу, культурологічну компетенцію і закладає основу для збагачення музично-педагогічних знань новітніми технологіями та інноваційними методиками.

Аналізуючи різноманітні аспекти, підходи, концепції культури, що містяться в науково-філософських і культурологічних джерелах, ми маємо за мету визначити ті, що є теоретико-методологічною основою розв'язання проблеми нашого дослідження, а саме формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Так, у смисловому полі *особистісного підходу* науково-дослідницьку культуру в музичній освіті необхідно розглядати як єдність педагогічної думки, дослідницького пошуку й художнього світовідношення, що виявляється в сукупності певних якостей, спрямованих на ефективне здійснення завдань музично-естетичного виховання. У цьому контексті акцентується увага на методологічній свідомості майбутнього вчителя музики, сучасному науковому стилі мислення, характерними ознаками якого є системність, гнучкість, варіативність, концептуальність, перспективність, динамізм. Осягнення художніх реалій світу на наукових засадах активізує здатність особистості дослідника-музиканта підводитися до широких творчих узагальнень, застосовуючи метод естетичного аналізу, сутність якого полягає в перетинанні чуттєвого переживання й наукового вивчення естетичної дійсності. Ці якості особистості визначають розвиток і збагачення його суб'єктно-особистісної домінанти як учителя-дослідника-музиканта.

Значення системоутворювального чинника у визначенні особистісних характеристик науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики набуває його *теоретичне мислення* як доцільне застосування в музично-педагогічному процесі різних аналітико-синтетичних, узагальнювальних дій; готовність до наукового аналізу педагогічної реальності, ураховуючи освітній і мистецько-культурний контекст; застосування дослідницького підходу до розв'язання музично-педагогічних проблем.

Як наголошує Е. Б. Абдуллін [1], ефективність діяльності вчителя музики багато в чому залежить від того, якою мірою він володіє теоретичними знаннями в галузі музичної освіти. Оволодіння теорією музичної освіти сприяє:

- розкриттю значущості теорії для вчителя-музиканта;
- набуттю знань про сутність теорії музичної освіти, її основні категорії, закономірності, поняття;
- формуванню теоретичного мислення;
- накопиченню досвіду творчого застосування теоретичних знань у галузі музичної освіти у своїй практичній педагогічній діяльності;
- становленню професійної позиції щодо актуальних питань музичної освіти;
- розвитку здатності самостійного збагачення професійного знань, умінь і навичок, досвіду творчої музично-педагогічної діяльності;
- розробці власної моделі загальної музичної освіти.

З теоретичним мисленням тісно пов'язаний *науковий стиль мислення*. Однак цей зв'язок не означає їх тотожності, науковий стиль мислення щодо теоретичного мислення виступає як його особливість. Як відомо, науковий стиль мислення застосовується для позначання норм, системи принципів, якими керуються дослідники у своєму підході до дослідження та його результатів. До особливостей наукового стилю мислення можна віднести концептуальність, доказовість, аргументованість, системність, цілісність, логічність, рефлексивність, проблемність, прогностичність, нестандартність [3].

Науковий стиль мислення детермінує стратегію науково-пізнавального й дослідницького пошуку, виступає засобом орієнтації в потоці наукової інформації, способом ставлення до педагогічно-освітньої, мистецької дійсності, формує ідеал наукового методу та наукової теорії, розвиває уявлення про суб'єкт і об'єкт наукового пізнання. Розвиненість наукового стилю мислення впливає на цілісне бачення існуючої музично-освітньої дійсності й формування цілісної особистості дослідника, яка усвідомлює значущість і цінність наукового стилю мислення в майбутньому професійному житті.

Методологічно значущими для розкриття сутнісних ознак науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта стають концепції М. М. Бахтіна [2] щодо «внутрішньої діалогічності культури», для якого діалог є коренем і підґрунтям всіх інших визначень людського буття, зверненого до *Ти*. І цей діалог є лише там, де є «діалог діалогів», що охоплюється поняттям культури, - нескінченна й не завершувана спіраль мовленнєвих висловлювань. Залучення до культур здійснюється за допомогою діалогу, призначенням якого є усвідомлення культурного різноманіття і своєрідності різних культур як стимулу розвитку особистості. З позиції концепції діалогу культур людина, як творець культури, здатна знайти спосіб діалогу між різними культурами. Це положення лягає в канву мистецького осмислення дійсності, що стимулює різні способи мистецького або культурного спілкування як мікродіалогу (внутрішній діалог) і макродіалогу (діалогу культур, стилів, жанрів).

Отже, можна стверджувати, що сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики стає зрозумілою тільки в контексті загальних орієнтирів і характеристик його музично-педагогічної культури, яка закладає основи духовності, моральності, художньої освіченості, творчо-естетичної й гуманістичної спрямованості особистості вчителя-музиканта.

Діяльнісний підхід, що визначає процеси, пов'язані з регуляцією, координацією, цілепокладанням, плануванням і в цілому організацією науково-пізнавальної діяльності, усіх її ланок, дозволяє розкрити механізми дослідницької діяльності, дослідницької технології в музично-освітньому процесі, виділити дії і операції технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Характерною ознакою музично-педагогічного дослідження стає його *інтегративність* і *міждисциплінарність*, які уможливають процеси синтезування на рівні знань, а також педагогічних технологій. Інтегративна сутність змістових характеристик дослідницьких музично-педагогічних стратегій виявляється у глибокому проникненні в сутність мистецько-культурних явищ і пошуці загальних закономірностей, широкому застосуванні універсальних методів і засобів наукового дослідження в єдності.

Наукова музично-педагогічна інтеграція виявляється на рівні гносеологічних систем у формі синтезу знань на фундаменті міждисциплінарного й системного підходів, як: поповнення музичних лексем, понятійного апарату за рахунок уведення нових термінів із філософії мистецької освіти, мистецтвознавства, евристики, інноватики, глобалістики тощо; універсалізація понять, музично-педагогічних категорій, виявлення їх онтологічного підґрунтя; створення інтегративних мистецько- і музично-педагогічних концепцій. Завдяки широкому міждисциплінарному синтезу стає можливим поєднання різних способів осягнення світу мистецтва, творче переосмислення відомих образів, символів і цінностей.

Домінантою професійної діяльності вчителя-музиканта, за висловом науковців (Е. Б. Абдуллін, Є. Д. Критська, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. П. Щолокова та ін.), є його *аксіологічна складова*, що знаходить відображення в духовних цінностях, духовному потенціалі особистості, як міри втілення ідеалів Краси, Добра та Істини, реалізації концептуально-логічного бачення художньої картини світу.

Мистецтво в цьому сенсі з його унікальними можливостями впливу на особистість має значення не тільки як джерело розвитку спеціальних художніх здібностей і суто художніх умінь, але і як універсальний засіб формування світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, духовно-творчого потенціалу, образно-асоціативного мислення особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей.

За визначенням О. П. Рудницької [5], художній світогляд є специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до буття, що фокусує смисложиттєві настанови творів мистецтва. Світоглядний зміст мистецтва характеризують два поняття: художня картина світу і художня концепція людини. Здатність мистецтва не лише виражати реальність, а й виявляти таємниці Всесвіту людини визначають специфіку дослідницького пошуку в цій галузі.

Для нас важливим є той факт, що будучи однією з вищих форм культурної діяльності, мистецтво задає зразок і «планку» культурної діяльності в цілому. Ця категорія застосовується і для визначення особливої галузі духовного виробництва (вищої, досконалої і в цьому сенсі найбільш «культурної»), і для указання на якість культурної діяльності, на «техніку» наближення до ідеалу. Відкриваючи і збагачуючи внутрішній світ особистості, мистецтво залучає людину до найбільш значущих форм її життєдіяльності, до певного особистісного й суспільного ідеалу.

Аксіологічний підхід, у межах якого цінності представляють ядро культури, націлений на виділення ціннісно-сміслових орієнтирів, які урегульовують і спрямовують дослідницький пошук у напрямі мистецької освіти. У цьому аспекті поряд із науково-дослідницькими, науково-методологічними цінностями особливого значення набувають духовні, морально-етичні, мистецькі цінності, інтеграція яких у науково-пізнавальному процесі визначає вектор музично-педагогічного дослідження. Формування цінностей у музично-педагогічному процесі створює для майбутнього вчителя музики фундамент особистісної музично-педагогічної світобудови, творчого світомоделювання, тобто подальшого визначення музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів.

Теоретичним підґрунтям у вивченні *музично-педагогічних і мистецьких цінностей* майбутнього вчителя-дослідника-музиканта стали праці О. В. Єременко, А. В. Козир, Л. А. Кондрацької, О. В. Михайличенка, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлова, О. М. Отич, Г. М. Падалки, А. М. Растригіної, О. Я. Ростовського, Н. А. Сегеди, Г. П. Шевченко, О. П. Щолокової та ін. Цілком слушною є точка зору О. М. Олексюк [4], яка стверджує, що змістова структура духовного потенціалу мистецтва є своєрідним синтезом змісту духовного потенціалу особистості. Так, цінністю стає реальне світовідношення особистості через мистецтво, що розгортається в ланцюзі «художня творчість – твір мистецтва – художнє сприйняття» й потребує духовно-практичного упредметнювання.

Педагогічні і мистецькі цінності детермінують розвиток мистецької освіти і визначають її аксіологічну проблематику, виявляються як пошук нових аксіологічних цілей, аксіологічних моделей у навчально-виховному процесі, розширення педагогічного, когнітивного світоглядного потенціалу музичного мистецтва, що уможливорює впливати на формування духовних

сил особистості, її морального і творчого ресурсу, забезпечувати підвищення соціального статусу музично-педагогічної професії і слугують відповіддю на соціокультурні виклики сучасного суспільства.

Науково-дослідницькі цінності нами розглядаються як ціннісно-нормативні феномени, що регулюють науково-пізнавальні й дослідницькі дії майбутнього вчителя-музиканта, впливають на його аксіологічну позицію і визначають його науково-педагогічні пріоритети. Методологічним фундаментом феноменології пізнавальних цінностей виступають наукові праці Л. О. Мікешиної, Н. В. Мотрошилової, М. О. Розова, В. М. Садовського, Н. М. Семенової та ін., якими обґрунтовується органічне «зрощування» когнітивних та ціннісних процесів, їх взаємодія.

Отже, з позицій аксіологічного підходу науково-дослідницька культура забезпечує наділення цінностями і смислами науково-пізнавальну діяльність, виступає як умова формування ціннісної орієнтації на нарощування особистісного дослідницького досвіду, усвідомлення науки й наукового мислення як професійно необхідного придбання, «всепланетного явища» (В. І. Вернадський).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики може розглядатися як засіб пізнавально-творчої самореалізації й особистісної самоактуалізації в педагогічному і мистецькому просторі, що забезпечує формування когнітивного потенціалу особистості, її дослідницьких і креативних якостей і впливає на соціальну детермінованість наукового пошуку, вибудовування індивідуальної траєкторії в майбутній музично-педагогічній життєдіяльності.

Обраний нами напрям дослідження має продовження у виявленні особливостей формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів у галузі мистецької освіти за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : сб. избр. трудов / примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
3. Микешина Л. А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учебное пособие / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс – Традиция : МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.
4. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 203 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Київ, 2002. – 270 с.
6. Тушева В. В. Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...

докт. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Тушева ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – 44 с.

7. Тушева В. В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки : теорія і практика : монографія / В. В. Тушева ; УМО НАПН України. – Харків : Видавництво «Майдан», 2015. – 450 с.

8. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2010. – С. 15–25.

REFERENCES

1. Abdullin, E. B., Nikolaeva, E. V. (2004). *Teoriia muzykal'nogo obrazovaniia [Theory of music education]*. M.: Izdatelskii tsentr «Akademiia».

2. Bahtin, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of word creativity]*. M.: Iskusstvo.

3. Mikesheva, L. A. (2005). *Filosofiia nauki. Sovremennaiia epistemologhiia. Nauchnoe znanie v dinamike kultury. Metodologhiia nauchnogo issledovaniia [The philosophy of science. Contemporary epistemology. Scientific knowledge in the dynamics of culture. The methodology of scientific research]*. M.: Progress – Traditsiya: MPSI: Flinta.

4. Oleksiuk, O. M., Tkach, M. (2004). *Pedahohika duhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzichnoho mystetstva [Pedagogy of the spiritual potential of personality : the sphere of musical art]*. K.: Znannia Ukraini.

5. Rudnitska, O. P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mistetska [Pedagogy: general and artistic]*. Kyiv.

6. Tusheva, V. V. (2016). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia naukovo-doslidnitskoi kultury maibutnikh uchyteliv muzyky v protsesi profesiinoi pidhotovky [Theoretical and methodological bases of formation of research culture of the future music teachers in the training process]* (DSc thesis). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv.

7. Tusheva, V. V. (2015). *Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi profesiinoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Formation of research culture of the future music teachers in the training process: theory and practice]*. Kharkiv: Vydavnytstvo «Maidan».

8. Shcherbakova, A. I. (2010). *Aksiologicheskii podkhod k muzyke i muzykalno-pedahohicheskemu obrazovaniiu [Axiological approach to music and musical-pedagogical education]*. *Problemy i perspektivy pedahohicheskoho obrazovaniia v XXI veke*, pp. 15–25. Moskva.

РЕЗЮМЕ

Тушева В. Научно-исследовательская культура будущего учителя музыки как личностный феномен в системе высшего педагогического образования.

Статья посвящена раскрытию сущностных характеристик научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки в контексте личностного, деятельностного и аксиологического подходов, которые позволяют целостно, системно, основываясь на междисциплинарных стратегиях, выявить особенности функционирования и развития данного личностного феномена. Особенностью научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки является его способность к сочетанию разных способов научного познания как реализации научных методов исследовательского поиска, понятийно-категориального аппарата педагогики музыкального образования в разработанных педагогических моделях или стратегиях, и способов художественного познания, которое обращено к поиску художественных образов.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура будущего учителя музыки, теоретическое мышление, художественное мировоззрение, научно-исследовательские, педагогические и художественные ценности, научная музыкально-педагогическая интеграция.

SUMMARY

Tusheva V. Research culture of the future music teacher as a personal phenomenon in the system of higher pedagogical education.

The aim of the article is to reveal the essential characteristics of research culture of the future music teachers in the context of personal, pragmatic and axiological approaches that allow holistically and systematically, based on interdisciplinary strategies, to trace the peculiarities of functioning and development of this personal phenomenon in the system of higher pedagogical education. In this paper we use such research methods as theoretical analysis of scientific funds, the inductive-deductive method in the study of the essential characteristics of research culture of the future music teachers as a personal phenomenon.

The result of this study is identification of the characteristics of research culture of the future music teacher as the ability to combine various methods of scientific knowledge, that is, the implementation of scientific methods of research, the conceptual-categorical apparatus of pedagogics of music education in the developed pedagogical models or strategies, and forms of creative cognition, which is addressed to the search for artistic images. Based on the understanding of cultural, scientific, psycho-pedagogical and artistic aspects of the identified problems, the definition of research culture of the future music teachers as a complex, dynamic qualities of the personality, that are manifested in the ability to synthesize analytic-synthetic, inductive-deductive mental activity and emotional-imaginative comprehension of musical works, the embodiment of the scientific, educational and artistic ideal in the research process, the application of scientific knowledge in pedagogical activity as a scientific-theoretical (explanatory) and design-technological (rectifier) function.

The practical importance of research is evident in the development of a model for the formation of research culture of the future music teachers in the training process to ensure scientific and methodological training of students of art faculties.

The conclusion is made and the prospects for further research are identified: the research culture of the future music teacher manifests itself as a means of cognitive-creative self-realization and personal self-actualization in the educational and artistic space that provides for the formation of the cognitive potential of the individual, his/her research and creative qualities, and affects the social determinism of research, building individual pathways to the future musical-pedagogical activity. The chosen direction of research can be continued in identification of the features of the future teachers' research culture formation in the field of artistic education abroad.

Key words: research culture of the future music teacher, theoretical thinking, artistic world view, research, pedagogical and artistic values, scientific musical and pedagogical integration.

УДК 378:316.7

Тетяна Фоменко

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-3048-7097

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ (У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН)

У статті проведено ґрунтовний аналіз педагогічної умови ефективності формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи, як аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; узагальнення й синтез наукового знання щодо особливостей формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв. Визначено особливості стимулювання професійної спрямованості майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що науково обґрунтована педагогічна умова пройшла експериментальну перевірку, що дає можливість реалізувати її в навчальному процесі аграрних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, майбутні аграрії, професійна спрямованість, гуманітарні дисципліни.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку аграрної освіти характеризується реформуванням і модернізацією, що зумовлює перегляд педагогічних засад професійної підготовки майбутніх аграріїв. Основні тенденції реформування аграрної освіти визначено в таких документах, як Державна цільова програма розвитку українського села на період до 2015 р., Єдина комплексна стратегія та план дій розвитку сільського господарства та сільських територій в Україні на 2015–2020 роки, Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки (від 6 квітня 2011 р. № 279-р), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.

Одним із пріоритетних напрямів вищої аграрної освіти є орієнтація на міжнародні стандарти, відповідно до яких майбутній аграрій повинен бути компетентним, мати ціннісні орієнтації, необхідні для здійснення соціокультурної взаємодії. З огляду на це, виникає необхідність у професійній підготовці майбутніх аграріїв цілеспрямованого формування соціокультурної компетентності.

Ефективність розв'язання проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв значно залежить від змісту їхньої професійної підготовки. У контексті вирішення цієї проблеми особливого значення набувають гуманітарні дисципліни. На наш погляд, однією з важливих педагогічних умов, яка впливає на ефективність формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, є стимулювання їхньої професійної спрямованості щодо оволодіння соціокультурною компетентністю.

Аналіз актуальних досліджень. Питання соціокультурної компетентності було в центрі уваги багатьох науковців. З'ясовано, що існує значна кількість досліджень, пов'язаних із вивченням окремих аспектів визначеної проблеми.

Так, теоретичні та практичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців висвітлюються в роботах Н. Бобаль (майбутні журналісти), О. Жежери (курсанти вищих військових навчальних закладів) [2], О. Квасник (майбутні фахівці інженерно-технічного напрямку), І. Кушнір (іноземні студенти-нефілологи), П. Сулейманової (студенти багатонаціонального регіону), І. Углікової (студенти університету класичного типу), О. Усик (студенти філологічних спеціальностей) та ін. Н. Білоцерківська, І. Закір'янова, Т. Колодько, С. Шехавцова розглядають процес формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів. Дослідники наводять декілька тлумачень цього явища, способів інтерпретації його сутності та структури; розглядають різноманітні підходи до формування соціокультурної компетентності.

Окремі питання професійної підготовки студентів аграрних вищих навчальних закладів висвітлені в дослідженнях Н. Зуєнко (формування комунікативної культури майбутніх аграріїв), Н. Костриці (культурологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі) [4], І. Ляшенко (формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм), Н. Нерух (формування гуманістичної спрямованості майбутніх агрономів у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін), Ю. Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі), Д. Щепової (формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрної галузі) [10] та ін.

Проте формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв не було до цього часу предметом окремого дослідження. Не вирішеною раніше частиною цієї проблеми залишається визначення педагогічних умов, які сприятимуть ефективності формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Мета статті – проаналізувати одну із педагогічних умов, яка сприятиме ефективності формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Для вирішення вказаної мети визначено такі завдання:

- схарактеризувати базову педагогічну умову формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв;
- окреслити особливості забезпечення визначеної педагогічної умови в межах вивчення гуманітарних дисциплін в аграрних вищих навчальних закладах.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез та узагальнення, що дозволили розкрити сутність досліджуваних педагогічних явищ.

Виклад основного матеріалу. У процесі власного дослідження [7] та проведеного аналізу наукових джерел ми з'ясували й схарактеризували авторське визначення поняття «соціокультурна компетентність майбутніх аграріїв». На наш погляд, соціокультурна компетентність майбутніх аграріїв – це якісна характеристика особистості, що формується на основі сукупності набутих знань соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій і досвіду; здатність адекватно реагувати в проблемних, фахових, комунікативних життєвих ситуаціях, ефективно вирішувати різні завдання в професійній, соціальній сфері на основі сукупності знань, узагальнених умінь та універсальних здібностей; готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур; важливий фактор соціалізації й інкультурації (пізнання та засвоєння іншомовної культури), які забезпечують адекватну соціокультурну поведінку і сприяють взаєморозумінню між представниками різних культур в умовах полікультурної комунікації.

На наше глибоке переконання, формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв починається за умови стимулювання професійної спрямованості навчання майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Ми визначаємо це провідною педагогічною умовою формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв. Охарактеризуємо особливості цієї педагогічної умови.

Безперечно, вивчення гуманітарних дисциплін в аграрних вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Поступове зростання зв'язків зі світом праці, розвиток соціального діалогу та міжособистісного спілкування зумовлює підвищення ролі комунікації у професійній діяльності аграріїв. Тобто, зростання контактів і міжособистісного спілкування в професійній діяльності аграрія істотно впливає на значення гуманітарних знань у процесі професійної підготовки.

Наявність гуманітарного складника в аграрній освіті є необхідною умовою формування всебічно розвиненого фахівця. Таким чином, гуманітарна освіта стає фундаментальною по відношенню до професійної підготовки майбутніх аграріїв.

Установлено, що в аграрних вищих навчальних закладах викладаються такі гуманітарні дисципліни, як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова», «Історія України», «Історія української культури», «Релігієзнавство», «Психологія», «Соціологія», «Філософія», «Політологія». Ці дисципліни мають природний змістовий потенціал щодо формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Саме вивчення гуманітарних дисциплін передбачає формування наукового

світогляду, ціннісних орієнтацій, професійних якостей, оволодіння комунікативними вміннями тощо.

Гуманітарні знання сприяють установленню власної соціальної, зокрема професійної, ідентичності фахівця. Базові знання про соціальне середовище, що оточує майбутнього аграрія, механізми культури, систему норм і цінностей, які регулюють життя суспільства, ієрархію цих цінностей, – все це складає зміст гуманітарної освіти.

Зазначимо, що професійна значущість гуманітарних знань підвищується шляхом реалізації принципу професійної спрямованості в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Формування професійної спрямованості особистості є важливим завданням навчання в аграрному вищому навчальному закладі; основним етапом становлення особистості як професіонала.

Відомо, що професійна спрямованість є складовою спрямованості особистості. Проблема спрямованості особистості розглядається в дослідженнях таких науковців, як Б. Ананьєв [1], Е. Зеєр [3], С. Рубінштейн [5], В. Сластьонін [6], Л. Шевченко [9] та ін. Розглянемо трактування науковцями понять «спрямованість особистості» та «професійна спрямованість особистості».

У психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до дослідження спрямованості особистості. Так, концепцію спрямованості особистості як динамічної тенденції С. Рубінштейн визначає через установки, потреби, інтереси та мотиви [5]. Основою спрямованості особистості Б. Ананьєв вважає сукупність ціннісних орієнтацій, динамічних відносин, мотивів поведінки [1]. Е. Зеєр стверджує, що спрямованість особистості є передумовою розвитку професійної спрямованості, яка відображає людські, громадянські позиції; розуміння нею сенсу життя, свого місця в ній, особливості світогляду, життєвих ідеалів, потреб, прагнень [3].

Професійну спрямованість особистості трактують як усвідомлену й емоційно виражену орієнтацію особистості на певний вид професійної діяльності [6]; результатом формування системи ціннісних мотивів, що спонукають особистість до засвоєння професійних знань, умінь і навичок та способів їх творчого застосування на практиці [9].

Таким чином, професійну спрямованість особистості пов'язують із її мотиваційною сферою, що характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, які становлять основу мотивів, тобто все те, що містить у собі поняття спрямованості особистості. Спрямованість утворює той стрижень, на якому базуються основні властивості особистості. Саме в спрямованості виражаються цілі, заради яких діє особистість; мотиви особистості та її суб'єктивне ставлення до дійсності. Це дозволяє майбутньому фахівцю успішно самореалізуватися в професійній діяльності.

Дійсно, від рівня сформованості професійної спрямованості залежить якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Слід зазначити, що змістовий аспект спрямованості включає ціннісно-сміслові утворення й цілі. Ціннісно-сміслові утворення є важливими регуляторами життя та діяльності майбутнього фахівця, зокрема і професійної. Вони забезпечують внутрішню цілісність особистості, формують її ставлення до себе, до інших, до професії. Як зазначають дослідники, інтенсивне перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій особистості й формування ціннісно-сміслових компонентів професійної спрямованості відбувається в студентському віці [1]. На нашу думку, за період навчання в аграрних вищих навчальних закладах відбувається зміна пріоритетних потреб, цінностей майбутніх аграріїв, збагачується їхня моральна сфера; головна установка особистості полягає в самовизначенні та самореалізації.

Отже, підготовка майбутніх аграріїв до професійної діяльності передбачає розвиток ціннісно-сміслових компонентів спрямованості особистості, засвоєння й перебудову професійних цінностей. Зміна ціннісно-сміслової сфери особистості, на думку О. Жежери, є метою формування соціокультурної компетентності [2].

Установлено, що розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього аграрія сприяють такі професійні цінності:

- матеріально-життєві (природні ресурси, знаряддя праці, продукти харчування; кліматичні умови);
- соціально-політичні (національна ідея, статус аграрної держави, престиж аграрної професії);
- духовно-національні (традиції, звичаї, обряди, моральні принципи та норми) [4].

Ми погоджуємося з позицією Д. Щепової про те, що ефективному формуванню професійних цінностей майбутніх аграріїв сприяє відбір змісту навчального матеріалу з урахуванням особливостей виховного впливу гуманітарних дисциплін [10]. Так, змістово навчальний матеріал має відповідати інтересам і професійним потребам майбутніх фахівців. Виникає необхідність оновлення змісту та структури дисциплін гуманітарного циклу для посилення розвивального соціокультурного потенціалу.

Серед завдань, які необхідно вирішувати в процесі вивчення гуманітарних дисциплін в аграрних вищих навчальних закладах, щоб досягти ефективних результатів у формуванні соціокультурної компетентності, можна виокремити такі:

- поглиблювати культурну освіченість майбутніх аграріїв; розвивати вміння розуміти явища іншої культури в процесі рефлексії, критично оцінювати здобуту інформацію про явища іншої культури, норми та правила поведінки в ситуаціях ділового та повсякденного життя;

- розвивати мотиваційну сферу особистості майбутнього фахівця; підвищувати мотивацію до культурного пізнання, засвоєння норм та цінностей;

- задовольняти пізнавальні потреби майбутніх аграріїв; стимулювати їх пізнавальну діяльність, залучати їх до таких видів діяльності, які активізують і розвивають весь спектр їхніх пізнавальних здібностей; розвивати творчий потенціал студентів;

- виховувати особистісні якості майбутніх фахівців (емпатія, відкритість, толерантність, неупереджене ставлення до представників іншомовної культури, терпимість до культурних відмінностей, повага до народу-носія іншомовної культури);

- формувати моральні поняття, уявлення, переконання, принципи, світоглядні настанови та ідеали, самосвідомість і самооцінку майбутніх аграріїв [8].

Безумовно, потрібно розвивати соціально значущу особистість майбутнього аграрія, потенціал якого визначається не лише його професійними компетенціями, але й загальною культурою, що включає високу моральність, толерантність, комунікабельність, відповідальність тощо. Таким чином, гуманітарні знання дають можливість підвищити загальну культуру, формують громадянську позицію, патріотизм, допомагають формувати соціальні норми поведінки, формують навички міжособистісного спілкування.

У контексті нашого дослідження нами був проведений аналіз навчальних програм дисциплін гуманітарного циклу аграрних вищих навчальних закладів. Як з'ясовано, до змісту дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», які викладаються в аграрному вищому навчальному закладі, включено країнознавчий матеріал з метою знайомства студентів із іншомовною культурою, що передбачає набуття знань про норми поведінки, повсякденне життя носіїв мови тощо. Згідно з програмою, концепція іншомовної освіти ґрунтується на інтегрованому навчанні мови та культури країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур.

У процесі вивчення «Української мови за професійним спрямуванням» студенти знайомляться з основними умовами ефективного мовленнєвого спілкування, мовленнєвим етикетом у діловому спілкуванні, аспектами культури мовлення під час дискусії. Завданнями дисципліни є формування національно-мовної особистості спеціаліста аграрної галузі; виховання моральності, поваги до інших, що є принципами ділового спілкування; підвищення загальномовної культури.

Вивчаючи «Історію України», «Історію української культури», майбутні аграрії отримують знання про національні здобутки матеріальної та духовної культури; соціопсихічні риси українського характеру й

менталітет українського народу; світоглядні уявлення українців; ознаки традиційно-побутової культури етносу; регіональні особливості культури, її відмінності в побуті та звичаях. Корисними також є агротехнічні знання землеробської культури; знання про традиційні види господарської діяльності українського народу, традиції народного скотарства.

Зміст цих дисциплін дає студентам уявлення про українську культуру, її національні пріоритети, досягнення українського народу в контексті загальноєвропейської та загальносвітової культури. Студенти освоюють національні й загальнолюдські цінності, розвивають уміння берегти та примножувати культурні надбання українського народу.

При вивченні «Релігієзнавства», «Психології», «Соціології», «Філософії», «Політології» майбутні аграрії оволодівають знаннями про особливості мовленнєвого етикету різних народів, їх невербальної поведінки; формують навички застосовувати ці особливості під час комунікації із представниками різних культур відповідно до соціальних норм співрозмовників. У студентів аграрних вищих навчальних закладів формується уявлення про політичний устрій країн світу; приналежність різних народів до певних релігій; психологічні особливості різних націй; відбувається формування політичної культури, яка впливає на соціалізацію особистості аграрія.

Отже, можна дійти висновку, що вищезазначені навчальні дисципліни забезпечують пізнання рідної й іноземних країн, національного характеру та менталітету; розвивають особистісні якості, без яких неможлива успішна соціалізація молоді в сучасному суспільстві.

Необхідно зазначити, що для підвищення стимулювання професійної спрямованості необхідно використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до реальних життєвих ситуацій, оскільки інформативність навчального процесу, тобто насиченість новим, невідомим, притягує й акцентує увагу студентів, спонукає до вивчення пропонованої теми, оволодіння новими способами та прийомами діяльності.

На наш погляд, необхідною й ефективною засадою підтримки позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності є використання різноманітної соціокультурної інформації, орієнтованої на майбутню спеціальність студента. Порівняльне вивчення особливостей іншомовної та рідної культур розглядається як механізм активізації мотиваційної сфери особистості, тобто недостатня кількість соціокультурних знань щодо розуміння використання мовленнєвого етикету, норм поведінки в ситуаціях іншомовного спілкування актуалізує потребу майбутніх аграріїв в інформації про особливості культури інших країн, яка може бути пізнавальним мотивом [8].

Активізація діяльності в процесі формування соціокультурної компетентності можлива через упровадження проблемного або ситуативно-обумовленого навчання. На нашу думку, для того, щоб цілеспрямовано

розвивати активність і зацікавленість майбутніх аграріїв у формуванні соціокультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, потрібно використовувати найбільш результативні прийоми організації їх навчальної діяльності; створювати засади не лише для розвитку навчального інтересу, але й творчої активності майбутніх аграріїв.

Виокремимо прийоми стимулювання професійної спрямованості майбутніх аграріїв у процесі формування соціокультурної компетентності в межах вивчення гуманітарних дисциплін.

1. Використання системи проблемних соціокультурних завдань: навчальні дискусії, комунікативні й комунікативно-пізнавальні дидактичні ігри, пізнавально-пошукові, пізнавально-дослідницькі навчальні проекти тощо; аналіз, обговорення проблемних ситуацій («круглий стіл», «мозковий штурм»).

2. Організація парного або групового обговорення актуальних тем соціокультурного спрямування. Студенти висловлюють оціночне ставлення до фактів, явищ, подій; порівнюють реалії культури іншомовної та рідної країн.

3. Моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, ситуацій повсякденного життя представників іншомовної культури.

4. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами, участь студентів у навчально-пошуковій та проектній діяльності; залучення студентів до наукових досліджень, участі в роботі наукових гуртків, у конкурсах наукових робіт, всеукраїнських олімпіадах, студентських конференціях тощо.

Вирішуючи такі завдання, як збір, узагальнення, систематизація й інтерпретація культурологічної інформації, студенти опановують стратегії пошуку та способів інтерпретації культури, поглиблюють уявлення про специфічні культурні відмінності та їх загальні риси, удосконалюють свої комунікативні вміння і навички.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Стимулювання професійної спрямованості особистості в процесі вивчення гуманітарних дисциплін як педагогічна умова формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв передбачає залучення студентів до різноманітних видів діяльності, які активізують мотиваційну сферу особистості, розвивають весь спектр пізнавальних здібностей. Ефективним є моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, розв'язання проблемних соціокультурних завдань, обговорення тем соціокультурного спрямування, проведення пізнавально-пошукових досліджень.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі інших педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Жежера Е. А. Социокультурная компетентность будущего специалиста : от сущности к технологии формирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
4. Костриця Н. М. Система культурологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Миколаївна Костриця ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2012. – 36 с.
5. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986, № 4. – С. 15–23.
6. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
7. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Вип. 42. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 149–156.
8. Фоменко Т. М. Роль мотивації майбутніх аграріїв у процесі формування соціокультурної компетентності / Т. М. Фоменко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18) : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2016. – С. 408–417.
9. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість : методологічний аспект / Л. М. Шевченко // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 204–215.
10. Щепова Д. Р. Особливості вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування професійних ціннісних орієнтацій студентів-аграріїв / Д. Р. Щепова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, 2012. – № 2 (18). – С. 148–151.

REFERENCES

1. Ananiev, B. H. (2001). *Chelovek kak predmet poznania [Man as an object of knowledge]*. SPb.: Pyter.
2. Zhezhera, E. A. *Sotsiokulturnaia kompetentnost budushchego spetsialista: ot sushchnosti k tehnologii formirovaniia [Future specialist's sociocultural competence: from nature to the technology of forming]*. Retrieved from www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf.
3. Zeer, E. F. (2007). *Psikhologia professionalnogo razvitiia [Psychology of professional development]*. M.: Izdatelskii tsentr "Akademiia".
4. Kostriysia, N. M. (2012). *Systema kulturolohichnoi pidhotovky maibutnih fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [The system of future specialists' cultural training of agricultural sector]* (DSc thesis). Kyiv.
5. Rubinshtein S. L. (1986). Printsip tvorcheskoi samodeiatelnosti. K filosofskim osnovam sovremennoi pedahohiki [The principle of creative amateur performance. To the philosophical foundations of modern pedagogy]. *Voprosy psikhologii*, 4, 15 – 23.

6. Slastenin, V. A., Podymova, L. S. (1997). Pedagogika: innovatsionnaia deiatelnost [Pedagogy: innovative activity]. M.: Magistr.

7. Fomenko, T. M. (2014). Vyznachennia poniattia "sotsiokulturna kompetentnist" u suchasnoi paradyhmi vyshchoi osvity [Defining a concept of "sociocultural competence" in the modern paradigm of higher education]. In I. Evdokimov, O. M. Mykytiuk (Eds), *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty: zb. nauk. prats. Vyp. 42*, (pp. 149–156). Harkiv: HNPU imeni G. S. Skovorody.

8. Fomenko, T. M. (2016). Rol motyvatsii maibutnih ahrariiv u protsesi formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti [The role of motivation of future agrarians in the process of forming sociocultural competence]. *Gumanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Hmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universitet imeni Hryhoriia Skovorody». Dodatok 3 do Vip. 36, Tom II (18): Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psihologo-pedahohichni chytannia»*, (pp. 408 – 417). K.: Gnozis.

9. Shevchenko, L. M. (2005). Profesiina spriamovanist: metodologichniy aspekt [Professional orientation: methodological aspect]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho ahrarnoho universitetu*, 88, 204 – 215.

10. Schepova, D. R. (2012). Osoblyvosti vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin u konteksti formuvannia profesiinykh tsinnisnykh orientatsii studentiv-ahraryiv [Features of social and humanitarian disciplines study in the context of forming student-agrarians' professional value orientations]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universitetu. Pedagogichni nauky*, 2 (18), 148–151.

РЕЗЮМЕ

Фоменко Т. Педагогические условия формирования социокультурной компетентности будущих аграриев в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

В статье проведен основательный анализ педагогического условия эффективности формирования социокультурной компетентности будущих аграриев. Для достижения поставленной цели использованы такие общенаучные методы, как анализ по проблеме исследования; обобщение и синтез научных знаний об особенностях формирования социокультурной компетентности будущих аграриев. Охарактеризованы особенности стимулирования профессиональной направленности будущих аграриев в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Практическое значение исследования состоит в том, что научно обоснованное педагогическое условие прошло экспериментальную проверку, что дает возможность реализовывать его в учебном процессе аграрных вузов.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, будущие аграрии, профессиональная направленность, гуманитарные дисциплины.

SUMMARY

Fomenko T. Pedagogical conditions for forming future agrarians' sociocultural competence in the process of humanitarian disciplines study.

The research deals with the analysis of the ways of stimulation future agrarians' professional orientation in the process of forming their sociocultural competence. It is underlined that motivation of educational activity is realized by application students' internal reasons based on their professional interests and needs in sociocultural information. Forming sociocultural competence is impossible without person's needs, his/her internal reasons. The motives for sociocultural interaction occur when sociocultural knowledge is available. Sociocultural interaction is possible if there is the origin of motivation for the activity.

Professional importance of humanitarian knowledge increases by realizing the principle of professional orientation in the process of humanitarian disciplines study. Studying such disciplines as Foreign Language, Ukrainian for Specific Purposes, History of Ukraine,

Ukrainian Culture, Sociology provides cognition of native and foreign countries, national character and mentality; develop person's qualities.

The comparative study of foreign and native cultures is examined as a mechanism of activation person's motivational sphere that is insufficient amount of sociocultural knowledge related to understanding the use of speech etiquette, codes of conduct in the situations of foreign communication actualizes students' need in information about the features of foreign countries that can be a cognitive reason.

As the result the features of stimulating future agrarians' professional orientation in the process of humanitarian disciplines study are highlighted. The tasks that must be decided in the process of humanitarian disciplines study to achieve effective results for forming sociocultural competence are distinguished as well.

The conclusion of the research shows that effective organization of educational process assists development future agrarians' cognitive activity and personal interest for forming sociocultural competence. The practical meaning of the study is the science-based pedagogical condition which was experimentally tested can be implemented in the educational process of agrarian universities.

The subject to further scientific research will focus on the characterization of other pedagogical conditions for forming future agrarians' sociocultural competence in the process of humanitarian disciplines study.

Key words: *sociocultural competence, future agrarians, professional orientation, humanitarian disciplines.*

УДК 378.112:371.124:796

Ірина Хоменко

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
ORCID ID 0000-0002-1330-3604

СТРУКТУРА КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив з'ясувати, що саме від контрольно-аналітичної компетентності залежатиме фундаментальність професійної підготовки студентів. На підставі проведеної оперативної психофізіологічної, соціально-психологічної, когнітивної й функціональної діагностики студентів, а також різних критеріїв, форм, методів, засобів і процедур оцінювання досягнень студентів і всього процесу навчання, застосування передбачених навчальною програмою контрольних заходів для оцінювання навчальних досягнень визначено сутність контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання як інтегрованого багатокomпонентного утворення.

Ключові слова: *управління, професійна підготовка, контрольно-аналітична компетентність, фізична культура і спорт.*

Постановка проблеми. Сучасна індустрія фізичної культури і спорту потребує висококваліфікованих професійних кадрів, які володіють способами управління фізкультурно-спортивними організаціями та інструментами вивчення спортивних ринків. У цьому контексті розв'язання важливих завдань зумовлює необхідність переосмислення вимог до професійної діяльності викладачів фізичного виховання, особливо тих, на які покладається відповідальність щодо забезпечення якості підготовки

студентів – майбутніх учителів фізичного виховання, спортсменів, тренерів, менеджерів фізичної культури і спорту. Одним із шляхів розв'язання окресленої проблеми має стати управління розвитком контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічну основу управління розвитком контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання становлять праці О. Боднар, П. Дьячука, С. Змейова, Л. Калініної, В. Шпак та інших учених. Як зазначають автори, саме від цієї компетентності залежатиме фундаментальність професійної підготовки студентів, попит на фахівців із фізичної культури і спорту на сучасному ринку праці, забезпечення їхньої конкурентоздатності.

Важливе значення для розроблення окресленої проблеми мають наукові праці, у яких розкрито роль засобів реалізації контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання, зокрема тестування, ІКТ-технології, безмашинний програмований метод, дидактичні засоби, стандартизовані методи, навчально-дослідницькі завдання (О. Воробейчикова, О. Галиця, А. Калюжний, А. Мартиненко, В. Новакова, Т. Танько та інші), психолого-педагогічні особливості (В. Василев, Т. Вауліна, О. Гульбас, В. Розанова, В. Швець та інші), механізми (О. Васюк, Л. Люсін, Н. Самсутіна та інші), форми й методика реалізації (В. Вакуленко, А. Губарева, Н. Морозова, О. Романов та інші).

Доцільність дослідження зазначеної проблеми також підсилюється необхідністю подолання наявних суперечностей між підготовкою студентів вищих навчальних закладів до виконання конкретних видів професійної діяльності в галузі «Фізична культура та спорт» та рівнем оволодіння ними сукупністю фахових знань про людину і фізичну культуру, емоційно-ціннісні відносини, моральні норми й цінності здорового способу життя.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є наукове обґрунтування структури контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання для посилення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичної культури і спорту.

Методи дослідження. Методи аналізу (логічний, системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний, структурний аналіз джерел), узагальнення й репрезентування результатів.

Виклад основного матеріалу. Процес управління розвитком контрольно-аналітичної компетентності не можливий без систематичного, комплексного, різнобічного контролю й аналізу за якістю фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, зокрема інститутів і факультетів фізичного виховання. Це вимагає від викладачів фізичного виховання постійно й системно здійснювати: 1) поглиблений комплексний контроль і аналіз (проводиться зазвичай двічі на рік, тобто наприкінці кожного навчального семестру); 2) поетапний комплексний контроль і

аналіз (здійснюється наприкінці кожного етапу фізичної підготовки); 3) поточний контроль і аналіз (є доцільним під час кожного навальнотренувального збору, а також після тренувального заняття); 4) оперативний контроль і аналіз (підвищує ефективність фізичної підготовки студентів на кожному тренувальному занятті); 5) контроль і аналіз змагальної діяльності (традиційно проводиться безпосередньо перед спортивним змаганням, у ході змагання, а також після його закінчення).

Російський учений С. Змейов [2, 71] у структурі моделі компетентності сучасного викладача вищої школи акцентує увагу на проведенні ним оперативної психофізіологічної, соціально-психологічної, когнітивної й функціональної діагностики студентів, а також на визначенні і використанні різних критеріїв, форм, методів, засобів і процедур оцінювання досягнень студентів і всього процесу навчання, застосуванні передбачених навчальною програмою контрольних заходів для оцінювання навчальних досягнень, визначенні зміни особистісних якостей і мотиваційних установок молоді, розвитку і визначенні перспектив їхніх освітніх вимог і коригуванні перебігу навчального процесу. Не випадково з-поміж усього різноманіття компетентностей учений виділяє навички проведення діагностики результатів навчання з подальшим обробленням її результатів.

Досліджуючи контрольно-аналітичну компетентність викладачів фізичного виховання, нами встановлено, що вона виступає інтегрованим багатокомпонентним утворенням, структуру якого утворюють такі складники:

1) здатність до контролю й аналізу стану фізичної підготовленості студентів (спеціальна витривалість, швидкісні можливості, швидко-силові якості, максимальна швидкість, координаційні здібності, гнучкість);

2) здатність до контролю й аналізу технічної підготовленості студентів (з'ясування відповідності техніки заданим параметрам для подальшої корекції, визначення причин відхилень і способів їх коригування);

3) здатність до контролю й аналізу психологічної підготовленості студентів (визначення особистісних якостей, з'ясування ступеня відповідності вольових зусиль та інших характеристик перспективним, етапним, поточним та іншим завданням фізичної підготовки);

4) здатність до контролю й аналізу стану тактичної підготовленості студентів (визначення рівня тактичного мислення, практичного оволодіння відповідними здібностями);

5) здатність до контролю й аналізу тренувального і змагального навантаження студентів (визначення ступеня реалізації зовнішніх параметрів навантаження, впливу тренування або змагання на внутрішні функціональні системи організму);

6) здатність до контролю й аналізу позатренувальних чинників

(визначення стану і ступеня відповідності рівня позатренувальних чинників завданням, що поставлені з метою досягнення максимального рівня системи змагань і власне тренувального процесу);

7) здатність до контролю й аналізу за змагальною діяльністю студентів (визначення стану і ступеня відповідності рівня фізичної підготовки цілям і завданням відповідно до значущості змагання й етапу підготовки).

Зупинимось більш докладно на особливостях управління розвитком кожного з названих компонентів контрольно-аналітичної компетентності викладача фізичного виховання.

Вивчення науково-педагогічної та фахової літератури, а також власний досвід управління розвитком контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання дозволяє виробляти в них *здатність до контролю й аналізу стану фізичної підготовленості студентів* через такі методи: 1) метод імітації елементів техніки; 2) метод відтворення спеціальних координаційних вправ із відповідним експертним оцінюванням.

Розвиток цього компонента контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання дає можливість здійснювати діагностику фізичної підготовленості й рухових якостей студентів. При цьому слід відрізняти два важливих поняття: «рухові здібності» і «рухові якості». Як справедливо зазначає І. Сулейманов, «рухова здібність» є сукупністю індивідуальних особливостей, що визначають ступінь успішного здійснення рухової діяльності. Натомість «рухова якість» виявляється в руховій взаємодії особистості з навколишнім середовищем завдяки відповідним властивостям [8, 14].

Ми погоджуємося з позицією вченого, який зазначає, що поняття «рухове» виступає родовим відносно понять «фізичне (кондиційне)» і «координаційне», зокрема:

— «фізична (кондиційна) якість» є різновидом рухової якості, що виявляється переважно в морфофункціональних властивостях людського організму в ході рухової діяльності;

— «фізична (кондиційна) здібність» є сукупністю індивідуальних особливостей людини, що визначають ступінь успішності прояву фізичної якості в руховій діяльності;

— «координаційна якість» є різновидом рухової якості, що виявляється переважно у психофізіологічних (психомоторних) властивостях людського організму в процесі регулювання рухової діяльності;

— «координаційна здібність» є різновидом рухової здібності, що являє собою сукупність індивідуальних особливостей людини й визначають ступінь успішності прояву координаційних якостей у руховій діяльності [8, 15].

Не менш важливе значення у здатності викладачів фізичного виховання до контролю й аналізу стану фізичної підготовленості студентів мають такі якості, як *кінестетичне диференціювання* (сприяє досягненню

певного ступеня точності й економічності окремих частин руху, його фаз і руху в цілому), *збереження рівноваги* (дозволяє утримувати тіло у стані рівноваги або повертати до цього стану), *ритмічність* (координаційна якість, що сприяє формуванню послідовності фаз руху), *рухова реакція* (координаційна якість, що визначає швидкість початку руху за певним сигналом), *перебудова рухів* (координаційна якість психофізіологічних властивостей людського організму, що сприяє оптимізації програми дій відповідно до зміненої ситуації або заздалегідь заданої програми дій).

Управляти розвитком такого компонента, як *здатність до контролю й аналізу технічної підготовленості студентів*, доцільно шляхом використання низки методів: 1) метод візуального контролю зі сторони викладача; 2) метод контролю за допомогою відеореєстрації; 3) метод вимірювання біомеханічних параметрів (наприклад, на тредбані); 4) метод самоконтролю.

На нашу думку, цей компонент контрольно-аналітичної компетентності викладача фізичного виховання має бути спрямований на такі параметри технічної підготовленості студентів, як сила, спритність і витривалість. У безпосередньому зв'язку з силою знаходиться такий аспект технічної підготовки студентів, як точність просторових, часових і динамічних параметрів рухів, що слугують базисом для успішного оволодіння й удосконалення різних видів рухової діяльності. У зв'язку з цим управління силовою підготовкою майбутніх фахівців у галузі фізичної культури і спорту передбачає не лише збільшення їхнього фізичного потенціалу, але й формування вмінь його реалізовувати в конкретній діяльності.

Контроль сили здійснюється викладачами фізичного виховання шляхом кількісного оцінювання силових можливостей студентів, які визначаються при статичному й динамічному режимах м'язової роботи. При цьому динамічна сила оцінюється за терміном виконання студентом заданого руху з повним навантаженням, а статична сила вимірюється в режимі ізометричного скорочення м'язів.

Побутує погляд, що прояв спритності багато в чому залежить від усього різноманіття складних психічних процесів, що необхідні для виконання плавних і чітких рухів. Саме тому її формування у студентів залежить від злагодженої роботи слухового, зорового й вестибулярного аналізаторів. У той самий час, це фізична якість, специфіка якої потребує спеціального тренування для адекватного сприймання студентами власних рухів, озброєння знаннями про раціональні способи виконання рухових дій, а також формування вміння оцінювати свої рухи.

Удосконаленню сприймання студентами своїх рухів і положень тіла сприяють фізичні вправи, виконання яких вимагає чіткої просторової й часової регуляції рухів і м'язових зусиль, де виявляється зв'язок між напрямом, швидкістю, тривалістю, власне м'язовим зусиллям і його

результатом. Успіх виконання таких вправ залежить від чіткості координації рухів, а також дотримання низки вимог, зокрема використовувати вправи, що містять елементи новизни, запобігати перевтомі, надавати достатній за тривалістю відпочинок. При цьому діапазон засобів розвитку спритності включає: 1) рухливі та спортивні ігри; 2) єдиноборства; 3) біг із перешкодами; 4) вправи на рівновагу в русі і в статичному положенні, під час бігу; 5) стрибки; 6) метання; 7) загальнорозвивальні вправи з предметами; 8) гімнастичні та акробатичні вправи.

Для контролю спритності рекомендується використовуються показники, які визначають комплексні та елементарні форми її прояву. Перші контролюються часом виконання вправи (наприклад, час подолання спринтерських дистанцій, проходження контрольних трас), другі – шляхом реєстрації часу рухової реакції в різноманітних умовах виконання руху, часу одиночних рухів, частоти рухів. В управлінні розвитком контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання перевага надається вимірюванню спритності, яка проявляється у процесі виконання змагальних вправ або в засобах спеціальної підготовки, що дозволяє студентам розвинути потрібну швидкість.

При організації контролю та виборі тестів для оцінювання швидкості необхідно звертати увагу на такі показники: 1) показники простої неспецифічної реакції на різні подразники є еквівалентними; 2) показники простої специфічної реакції не пов'язані між собою, оскільки моторний компонент реакції істотно впливає на загальний термін реакції; 3) відсутня пряма залежність показників простої реакції від аналогічних показників більш складної реакції [7].

Рекомендований перелік контрольних тестів на визначення витривалості включає: 1) біг на середні та довгі дистанції; 2) біг по пересічній місцевості; 3) біг на лижах; 4) плавання. Контроль витривалості студентів здійснюється з урахуванням чинників, що визначають працездатність і розвиток стомлення. При цьому умовно виділяють і оцінюють чотири різновиди спеціальної витривалості: фізичну, що залежить від м'язової діяльності; емоційну, що залежить від змагальної чи тренувальної діяльності й пов'язана з емоційними переживаннями; сенсорну, що визначається діяльністю аналізаторних систем і центральної нервової системи; розумову, стан якої визначається постійним самоконтролем, вибором адекватних рішень залежно від ситуації під час проходження змагальних чи тренувальних занять.

Крім того, в організаційно-методичних рекомендаціях [4] зазначається, що контроль за технічною підготовленістю студентів здійснюється з метою об'єктивного оцінювання рівня не лише таких їхніх фізичних якостей, як спритність, витривалість, сила, але й координація, гнучкість. При цьому контроль координації студентів викладачами фізичного виховання визначає:

уміння виконувати координаційно-складні вправи; точність виконання координаційно-складних вправ; швидкість оволодіння новими навичками; швидкість перебудови рухової діяльності, координацію рухів, що пов'язані зі зміною зовнішніх умов. При тестуванні координаційних можливостей студентів використовуються два різновиди рухів: 1) відносно стереотипні, добре знайомі рухи (у цьому випадку оцінюється відповідність продемонстрованої студентом техніки її раціональній структурі); 2) нестереотипні, що пов'язані з ефективністю виконання рухів у складних варіантних ситуаціях (при їх виконанні оцінюються точність реакцій, раціональність виконання окремих рухів та їх узгодженість, час виконання тесту).

Зауважимо, що контроль гнучкості проводиться викладачами фізичного виховання з метою визначення здібностей студентів виконувати рухи з великою амплітудою, яку оцінюють у градусах і лінійних мірах. При цьому активна гнучкість оцінюється за амплітудою рухів, які виконуються за рахунок активності скелетних м'язів, пасивна – за амплітудою рухів, що виконуються з використанням зовнішніх сил (допомога партнера, використання обтяжень).

Управляти розвитком такого компонента, як *здатність до контролю й аналізу психологічної підготовленості студентів*, найбільш доцільно за допомогою методів психодіагностики, зокрема тестів Роршаха, Люшера, Кеттела, Міннесотського, а також шкал Спілбергера, Тейлора, Ю. Ханіна, А. Стамбулова, методики САН, опитувальника Айзенка, карти особистості К. Платонова та інших.

Нині роль викладачів фізичного виховання у психорегуляції студентів фізкультурних спеціальностей значно зростає. У нашому дослідженні управління розвитком цього компонента контрольно-аналітичної компетентності викладача можна розглядати у двох аспектах: 1) як контроль за здатністю студентів управляти думками, почуттями, діями; 2) як використання студентами засобів саморегуляції в ході тренувально-змагальної діяльності. Обидва аспекти знайшли відображення в новому напрямі психологічної науки – психології спорту, мета якого полягає у формуванні особливого психічного стану, що сприяє найбільш повному використанню фахівцем у галузі фізичної культури і спорту накопиченого впродовж тренувальних занять потенціалу.

У ході тренувальних занять чи спортивних змагань студенти виконують необхідні дії попри наростаюче відчуття втоми, невдачі або інші чинники, ігнорувати які дозволяють волевій зусилля. Протистояти таким функціональним станам здатні лише ті, хто володіє навичками психорегуляції. Завдання викладача фізичного виховання полягає в тому, щоб у процесі контролю й аналізу психологічної підготовленості студентів озброїти їх відповідною методикою. Цей складник контрольно-аналітичної компетентності реалізується у два послідовні етапи. Спочатку викладач

фізичного виховання всіляко розвиває й удосконалює психічні функції студентів, що мають стати передумовою подальшої психорегулятивної діяльності. Основний акцент робиться на концентрацію, стійкість, розподіл і перерозподіл уваги, розвиток мислення і уяви, відтворення й диференціації м'язових зусиль. На основному етапі відбувається навчання навичкам управління психічними станами за допомогою прийомів саморегуляції [6, 20–21].

Управляти розвитком такого компонента, як *здатність до контролю й аналізу стану тактичної підготовленості студентів*, зручно завдяки апробованим нами методам: 1) метод контрольних вправ на теоретичний розв'язок тактичних задач; 2) метод контрольних вправ на практичний розв'язок тактичних задач під час тренувань чи спортивних змагань; 3) метод відеозапису; 4) метод хронометрування; 5) метод моделювання тактичних варіантів на трендані.

Не важко зрозуміти, що саме цей компонент контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання дозволяє діагностувати стан «практичного інтелекту» студентів, що, на думку низки науковців (О. Родіонов, О. Топишев, В. Усков) [5, 31], становить комплекс когнітивних і психомоторних здібностей, які забезпечують розв'язання типових для фізкультурно-спортивної діяльності оперативних завдань. Це пояснюється тим, що саме в галузі фізичної культури і спорту найбільш яскраво відбувається сенсорно-перцептивне й вербально-логічне відображення дійсності, оскільки безпосереднє сприйняття органами відчуття просторових умов діяльності приводить до формування образів, що виконують роль регуляторів відповідних дій. Звідси виходить, що для вияву закономірностей розв'язку фахових завдань важливим є сприйняття статичної структури середовища, адже у процесі рухової діяльності студенти активно збирають інформацію про розташування партнерів чи суперників, регулюють механізм розв'язання оперативних завдань, моделюють тактику подальших дій.

Управляти розвитком такого компонента, як *здатність до контролю й аналізу тренувального і змагального навантаження студентів*, можна ефективно за допомогою низки поширених у галузі фізичної культури і спорту методів: 1) методи математичної статистики для обліку й аналізу результатів фізичної підготовки студентів; 2) методи біохімічного, психологічного, тестового контролю й функціональної діагностики для аналізу якості фізичної підготовки студентів.

При цьому викладачі фізичного виховання мають брати до уваги фази адаптації організму кожного студента до тренувальних навантажень. Так, на першій фазі (*терміновій*) у нетренованому організмі можуть виникати стрес-реакції на клітинному рівні, свідченням чого є недосконалість рухових реакцій. Характеристиками цієї фази є максимальна гіперфункція

адаптаційної системи організму, утрата функціонального резерву, морфофункціональна перебудова різних систем внутрішніх органів.

На другій фазі (*перехідній*) суттєво активізується морфофункціональна перебудова організму, активізується генетичний апарат клітинних структур, збільшуються функціональні можливості організму, що дозволяє досягти викладачу фізичного виховання певного ступеня тренуваності студента.

На третій фазі (*стійкій*) адаптаційна реакція організму студента на тренувальне навантаження поступово мінімізується. Відбуваються певні структурні зміни на рівні різних систем організму, що посилює функціональну потужність цих систем і забезпечує стійку м'язову роботу.

Заклучна фаза (знос) характеризується зниженням адаптаційних можливостей організму внаслідок невинправданого збільшення тренувальних навантажень, що в поєднанні з таким стресогенним чинником, як спортивне змагання, може привести до зниження фізіологічних захисних сил [1, 30].

Управляти розвитком такого компонента, як *здатність до контролю й аналізу позатренувальних чинників*, зручно шляхом комплексного використання методів, що є доцільними в соціологічних і соціально-психологічних дослідженнях, загальній і спортивній гігієні, спортивній медицині, теоріях і школах економічного менеджменту та інших. Викладачам фізичного виховання треба брати до уваги той факт, що позатренувальні чинники можуть мати екзогенний (пресинг, ситуаційна несподіванка, кліматичні умови, відповідальність змагальної діяльності) або ендогенний (інтенсивна робота м'язів, травми, больові відчуття, астеничні емоції) характер, здатні виникати спонтанно й детермінуються умовами життєдіяльності студентів. Під впливом позатренувальних чинників у студентів може втрачатися дієздатність, порушуватися гомеостаз, виникати психічне перезбудження або, навпаки, втома, гіпоксія, больові відчуття, невпевненість, страх перед суперником. Наслідком цього є дискоординація рухів, порушення функціональної стійкості, зниження цільової точності [3, 147–148].

В управлінні розвитком такого компонента, як *здатність до контролю й аналізу за змагальною діяльністю студентів*, доцільним є комплексне використання сукупності попередньо названих методів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Досліджуючи контрольнo-аналітичну компетентність викладачів фізичного виховання, нами встановлено її структуру, яка складається з низки складників, зокрема: здатності до контролю й аналізу стану фізичної, технічної, тактичної, психологічної підготовленості студентів, тренувального і змагального навантаження студентів, здатності до контролю й аналізу позатренувальних чинників та за змагальною діяльністю студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному

обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов, від яких залежить управління розвитком контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков С. И. Особенности долговременной динамики тренированности / С. И. Волков // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 2. – С. 28–31.
2. Змеёв С. И. Компетенция и компетентности преподавателя высшей школы XXI века / С. И. Змеёв // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69–74.
3. Королев Г. И. Управление системой подготовки в спорте. На примере подготовки в спортивной ходьбе : монография / Г. И. Королев. – М. : Мир атлетов, 2005. – 187 с.
4. Організаційно-методичні рекомендації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://skaz.com.ua/sport/18512/index.html?page=9>
5. Родионов А. В. Механизмы решения оперативно-тактических задач в игровых видах спорта / А. В. Родионов, О. П. Топышев, В. А. Усков // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 6. – С. 31–34.
6. Смоленцева В. Н. Психорегуляция в спорте / В. Н. Смоленцева // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 5. – С. 19–22.
7. Спритність. Методи і засоби її розвитку. Контрольні вправи (тести) на визначення спритності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nemk-sport.at.ua/index/spritnist_metodi_i_zasobi_jiji_rozvitku_kontrolni_vpravi_testi_na_vyznachennja_spritnosti/0-39
8. Сулейманов И. И. Основные понятия теории физической культуры : их сущность и соотношение / И. И. Сулейманов // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 3. – С. 12–16.

REFERENCES

1. Volkov, S. I. (2001). Osobennosti dolhovremennoi dinamiki trenirovannosti [Features of long term dynamics of fitness]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury (Theory and practice of physical culture)*, 2, 28–31. (in Russian).
2. Zmeyev, S. I. (2012). Kompetentsiia i kompetentnosti prepodavatelia vysshei shkoly XXI veka [Competence and competency of high school teacher of the XXI century]. *Pedagogika (Pedagogy)*, 5, 69–74. (in Russian).
3. Korolev, G. I. (2005). Upravlenie sistemoi podhotovki v sporte. Na primere podhotovki v sportivnoi khodbe [System management training in the sport. On the example of training in race walking]. M.: the World of athletes. (in Russian).
4. Orhanizatsiino-metodychni rekomendatsii [Organizational-methodological recommendations]. Retrieved from <http://skaz.com.ua/sport/18512/index.html?page=9>
5. Rodionov, A. V, Topushev, O. P. & Uskov, V. A. (2002). Mekhanizmy resheniia operativno-takticheskikh zadach v ihrovyykh vidakh sporta [The mechanisms of solution of tactical problems in the game sports]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury (Theory and practice of physical culture)*, 6, 31–34. (in Russian).
6. Smolentseva, V. N. (2001). Psykhorehuliatsiia v sporte [Psychoregulation in sport]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury (Theory and practice of physical culture)*, 5, 19–22. (in Russian).
7. Sprytnist. Metody i zasoby yii rozvytku. Kontrolni vpravy (testy) na vyznachennia

sprytnosti [Agility. Methods and means of its development. Control exercises (tests) on the definition of agility]. Retrieved from http://nemk-sport.at.ua/index/spritnist_metodi_i_zasobi_jiji_rozvitku_kontrolni_vpravi_testi_na_viznachennja_spritnosti/0-39

8. Suleymanov, I. I. (2001). Osnovnye poniatia teorii fizicheskoi kultury: ikh sushchnost i sootnoshenie [Basic concepts of the theory of physical culture: their nature and ratio]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury (Theory and practice of physical culture)*, 3, 12–16. (in Russian).

РЕЗЮМЕ

Хоменко И. Структура контрольно-аналитической компетентности преподавателей физического воспитания.

Анализ последних исследований и публикаций позволил выяснить, что именно от контрольно-аналитической компетентности будет зависеть фундаментальность профессиональной подготовки студентов. На основании проведенной оперативной психофизиологической, когнитивной и функциональной диагностики студентов, а также различных критериев, форм, методов, средств и процедур оценивания достижений студентов и всего процесса обучения, применения предусмотренных учебной программой контрольных мероприятий для оценивания учебных достижений определена сущность контрольно-аналитической компетентности преподавателей физического воспитания как интегрированного многокомпонентного образования.

Ключевые слова: управление, профессиональная подготовка, контрольно-аналитическая компетентность, физическая культура и спорт.

SUMMARY

Khomenko I. Structure of control-analytical competence of Physical Education teachers.

The analysis of recent research and publications allowed to find out that it was control-analytical competence that fundamental professional training of students depended on.

The essence of control-analytical competence of Physical Education teachers was determined on the basis of the conducted operational psycho-physiological, social, psychological, cognitive and functional diagnostics of students as well as different criteria, forms, methods, means and procedures of the assessment of students' performance. The control-analytical competence of Physical Education teachers as the integrated multi-component formation consists of the following components:

1) the ability to control and analyze the state of students' physical fitness (special endurance, speed capabilities, power-speed qualities, maximum speed, coordination abilities, flexibility);

2) the ability to control and analyze the state of students' technical fitness (to find out the correspondence of techniques to the specified parameters for further correction, to determine the causes of deviations and methods of correction);

3) the ability to control and analyze students' psychological fitness (to determine personal qualities, to find out the degree of correspondence of will efforts and other qualities to perspective, phased and current tasks of physical fitness);

4) the ability to control and analyze students' tactical fitness (to determine the level of tactic thinking, practical mastering of corresponding abilities);

5) the ability to control and analyze students' training and competitive loading (to determine the degree of implementing external parameters of loading, the influence of training or competition on the internal functional body systems);

6) the ability to control and analyze extra-training factors (to determine the state and

degree of responsibility of the level of extra-training factors of the tasks set);

7) the ability to control and analyze students' competitive activity (to determine the state and degree of the correspondence of physical fitness level to goals and tasks).

Key words: professional training, management, control-analytical competence, physical culture and sport.

UDK 378.14:340.143:378.4(045)

Svitlana Tsyganii

National Aviation University

ORCID ID 0000-0001-7466-6831

A STATE OF THE PROFESSIONAL AND LEGAL COMMUNICATION CULTURE FORMATION OF THE FUTURE LAWYERS DURING THE STUDY OF CRIMINAL LAW AT THE UNIVERSITIES

The article raises the problems of future lawyers' training in higher education institutions. The analysis of the formation state of culture of professional-and-legal communication among the law graduates is conducted. Gaps in the current training programs have been found, as well as inconsistency and obsolescence of teaching methods that are used by higher education institutions, which lead to an insufficient level of readiness for professional work and lack of competitiveness of young specialists.

Key words: communication, communication culture, higher education, professional and legal dialogue, professional training, interactive skills, perceptual skills, professional terminology.

Introduction. Fleeting time, a radical course towards Europe increasingly confirms the relevance of the problem of the future lawyers' training in higher school. Some outdated teaching methods and goals are disputing the competitiveness of Ukrainian specialists in the field of law. Herewith it has been stated that law graduates are often not able to be engaged in a constructive dialogue, as well as to change or to defend their decisions. They choose a wrong way of communication and they do not always realize professional ethics. In this regard, creating a culture of professional-and-legal communication for the future lawyers becomes the actual trend of scientific and applied research.

Analysis of relevant research. Many famous native and foreign scholars have studied the problem of training future lawyers (A. Alekseev, V. Balyuk, A. Zhalynskyy, R. Zheruhov, V. Ivanov, I. Kolchanova, E. Protas, B. Puhynskyy, V. Toporyn, A. Tyrkin, I. Uporov.), the formation of culture of language and speech (L. Baranovska, A. Vasiliev, L. Vvedenskaya, B. Holovin, V. Goldin, K. Horbachevych, L. Smith, V. Kostomarov, N. Kostytsya, L. Matsko, L. Pavlova, M. Pentylyuk, O. Syrotynina, N. Shanskyy, L. Scherba and others). Problems of the lawyers' professional culture reflected in the writings of such scholars, as E. Agranovskii, N. Brown, A. Vengerov, A. Grischuk, Y. Groshev, A. Zhalinskyy, I. Ilyin, B. Kaminska, M. Koziubra, A. Kozlovsky, B. Kostytsky, V. Kotyuk, O. Kostenko, V. Lazarev, S. Maximov, E. Nazarenko, M. Orzih, P. Rabinovich, A. Ratinov, S. Savchuk, V. Salnikov, A. Semitko, M. Sokolov, O. Skakun, V. Taci, V. Temchenko, J. Farber and others.

Only a few researchers have studied the aspect of communicative

component of the future lawyers' professional training and their professional activity (formation of professional speech competence – L. Baranovska, I. Sarazhynska; communicative competence – M. Tsenko; development of communicative tasks – A. Bandurka, P. Bilenchuk, formation of communicative skills – N. Kozhemiako).

However, outside the scope of the research remained the study on creating a culture of professional legal communication of the future lawyers in the course of training.

Aim of the Study. One of the key skills of a lawyer is the ability to interact with people competently and purposefully getting in touch with that dictated by the need of professional assistance and which, in the protection of their interests, the restructuring of their behavior, values, social roles, beyond the scope of their professional duties. The purpose of this study – to establish the level of formation of the culture of professional and legal dialogue at the future lawyers in the course of the study of Criminal Law at the existing approaches to the education system in higher education institutions of Ukraine.

To improve the quality of the specialists training of this specialty was carried out an ascertaining stage of a pedagogical experiment with the aim of determining the state of culture formation of professional-and-legal communication for the future lawyers in the course of training in higher school and, in particular, in the study of criminal law. The realization of this goal was possible when performing the following tasks:

- the analysis of the content of the future lawyers' training to identify academic disciplines that have a communicative potential and which are aimed at creating a culture of professional-and-legal communication;
- determination of the culture formation of professional-and-legal dialogue among law students;
- appropriateness of creating the culture of professional-and-legal communication among the future lawyers;
- definition of basic trends, means of the culture formation of professional-and-legal communication among the future lawyers as well as identifying possible pedagogical conditions affecting the process.

Research Methods. The main methods to achieve the goals and objectives of the ascertaining stage of the experiment were:

- content-analysis of the training documentation for the law students;
- a survey of students, researchers and teachers;
- the method of expert evaluations;
- interviews with employees of the legal field;
- psycho-diagnostics techniques.

Results. Based on the theoretical understanding of the nature and structure of the culture of professional-and-legal communication, we have developed questionnaires for law students of 1–5 courses. The interviews took

place in two stages: first, the students worked at the determining of the current system for the professional activity and communication in the field of professional knowledge and skills; at the next stage, they evaluated the level of the acquisition. The respondents performed their evaluation in terms of: "it is essential in the legal profession"; "it is advisable in the legal activities"; "it cannot be prevented in the legal profession"; "the lawyer does not need". The evaluation of the level of the culture formation of the professional-and-legal communication was conducted taking into account their acquisition: "I know perfectly", "a sufficient level", "a low level of acquisition", "I do not know".

The interview was attended by 223 full-time students majoring in "Law". Among them there were 63 students of the 1st year, 71 students of the 2nd year, 62 students of the 3rd year, 17 students of the 4th year and 10 students of the 5th year (Masters).

The evaluation results of the law students of the importance of basic, common law and specialized skills of the professional communication in the legal activity and the level of their formation of professional-and-legal communication are presented in comparison.

From the list of the mentioned in the questionnaire the most considerable knowledge for professional interactions, according to students, is the knowledge of etiquette, especially legal etiquette, its basic rules and functions (71 % of the respondents). The quantity of the students which personally "perfectly" possess it is 46 % of respondents; knowledge of the possible ways (modes) of conflict situations solutions in the professional activities have 66 % of the respondents, possessing them "perfectly" – 25 %. 55 % of the students possess the knowledge of the factors of efficiency and optimization of the professional communication; the quantity of the students which possess it "perfectly" – 17 %. 47 % of the respondents have knowledge about the psychological characteristics of the individual and the collective; "Perfection" of their own 26 % of future lawyers.

The students who participated in the survey, based on the psychological knowledge, gained in the study of social and humanitarian training, believe that skills important for professional communication are divided into three main groups: information, perceptual and interactive.

According to 78 % of the students the most important is the ability to find arguments and to speak clearly, correctly and expressively, but only 38 % of them can "perfectly" find arguments, 31 % are able to express themselves clearly, correctly and expressively. 74 % of the students consider it necessary to find information and make conclusions; 48 % can "perfectly" find information and 38 % can make conclusions correctly. 72 % of the respondents consider the ability to formulate questions and answers very important, only 32 % possess this quality "perfectly". 70 % consider it important to determine the main idea in the information, 47 % of respondents can do it "perfectly". Proper voice training

for everyday communicative activities of the lawyer is important to 46 % of the students, and only 36 % of respondents possess it. Non-verbal means of communication are necessary for the professional functions of legal experts – 26 % consider them essential, 23 % of the respondents possess them fluently.

The students who participated in the interview, based on the psychological knowledge gained in the study of the social and humanitarian training, believe that the skills important for professional communication are divided into three main groups: perceptual, interactive and proper communication.

63 % consider from the most essential among the perceptive ones is the ability to emotional balance; 33 % of respondents are fluent in it. The lawyer should be able to predict the response of the communication partner (46 %), perfectly capable of doing it 30% of the students. To be effective in a legal action it is necessary to possess the ability to understand the interlocutor's mood, to determine how the conditions (time, place) assist or interfere with the communication (30 %), and only about 26 % have these skills.

From the interactive skills group as the most appreciated skills were chosen: establishing a contact with a person – 65 %, persuading the interlocutor – 62 %, maintaining a contact with the interlocutor in the process of communication – 56 %. However, “perfectly” these skills are possessed respectively by 37 %, 28 % and 38 % of the respondents. To formulate an order, to criticize the interlocutor's opinion and organize a collective solution is necessary for about 35 % of the future lawyers who participated in the interview, only about 23 % possess these skills.

General legal skills are quite important for the effective professional communication. Among them the ability to use professional knowledge of law students has been evaluated as the most important in the legal activities, 22 % of them possess it. A lawyer must correctly use legal terminology and should be able to compile procedural documents (67 %), only 17 % of respondents possess this ability “perfectly”. No less important for the activity of a lawyer is rhetorical skills (58 %), however, according to the students only 27 % of them possess them.

To perform specific professional functions the law graduates are provided by the requirements of the prosecutor, judge, lawyer, notary, etc. activities, these activities require specialized legal skills. First of all it is the ability to speak clearly, substantially (75 %); procedural knowledge (trials, forms of contracts, carrying out operative crime detection activities, examinations) – 67 %. These skills are “perfectly” possessed respectively by 33 % and 19 %. They should be able to use different forms of documents (depending on the type of legal activity) – 56 %; 17 % possess this skill perfectly. The importance of putting an important content in the statement and the ability to focus their attention depending on the position will make a successful career of 29 % of the future lawyers, 22 % of the respondents estimate their possession of these skills as perfect. About 8 % of the students consider abstract thinking and expressing their opinion as very important skills,

and the capacity of using the medical, technical, economic terminology; 27 % of the respondents believe that they have perfectly mastered the ability of abstract thinking and expression of their opinion, 13 % estimated their ability to use the medical, technical, economic terminology as “perfect”.

Among the given skills in the questionnaire, the future lawyers think that the main skill is to resolve conflict situations arising in the process of the professional activity (61 %), effective communication (51 %), behavior in the society and during the communication with citizens according to the etiquette rules (50 %), psychological (lawful) impact on the individual (49 %). “Perfectly” these skills are developed respectively at 25, 28, 37 and 30 %. 45 % of the respondents consider it important to estimate their own actions and the actions of others from the point of ethics and morality, 32 % think that they possess this skill. 31 % of the respondents think that it is very important to have skills of psychological express-diagnostics of the person, 21 % of the respondents think they possess it insufficiently.

Analysis of the survey of students shows the understanding by the students of their future legal responsibility and the importance of the role of developing the culture of professional legal communication in the field of their professional and personal growth. The respondents thoroughly analyze the need of certain knowledge, skills, and really understand the problems associated with the process of future lawyers training in higher legal education. The students, participated in the survey, had the opportunity to evaluate the training acquired during the specified components of culture of professional legal communication. However, the results showed the lack of professional communication knowledge and skills. They agreed on the need for targeted special communicative training of the future lawyers in higher school. The participants of this phase of the experiment lack knowledge of the culture structure of professional-and-legal communication of the future lawyer.

To confirm the reliability of the results of this phase of the experiment and determine the real state of the culture formation of professional and legal dialogue at the future lawyers during their training was conducted a survey of practicing lawyers from different fields of law, the various fields of work and with a professional experience not less than 5 years. 7 of them work in the field of law enforcement (police, prosecutor’s office, the security service of Ukraine), 6 – practicing lawyers (working in different fields of law), 5 – solicitors (in public and private enterprises), 4 – judges, 3 – notaries, 5 – lawyers – in the state and local government (totally 30 people). Among the respondents 67 % – graduates of the Kyiv National Taras Shevchenko University; 3 % – graduates of the National Aviation University; 10 % – Kharkov Academy of the Internal Affairs Ministry, 15 % – National Academy of Internal Affairs, 5 % – Odessa National Law Academy. Specialties are mainly Masters (75 %) and Specialists (25 %).

At the first stage of the survey we offered the practicing lawyers to estimate

the given developed system of the skills of the professional-and-legal communication culture on the scale: “it is essential in the legal profession”; “it is advisable in the legal activities”; “it cannot be prevented in the legal profession”; “the lawyer does not need”. Among the information skills that are absolutely necessary in the legal activities 93 % of the law professionals noted the ability to find the source of information, the ability to highlight the most important item in the message, the ability to find arguments and the ability to set up the question and the answer. The ability to express clearly and competently as being necessary in the legal activity was evaluated by 85 % of the lawyers, 15 % of them consider this skill desirable. Voice control is necessary for 45 % of the professionals surveyed, 27 % reported it as a desirable skill in the legal profession. Almost similarly the practicing lawyers estimated the importance of non-verbal means of communication in their professional activities.

From the group of perceptual abilities as the most highly appreciated was the ability to control own emotions. The ability to estimate own state during communication, the ability to understand the mood of the interlocutor, the ability to anticipate the reaction of the partner the majority of the respondents (70–75 %) estimated as necessary in the legal profession.

75 % of the specialists think that among the interactive skills the skill to criticize the interlocutor’s opinion is necessary, 25 % estimated it as desirable in legal activities. A half of the surveyed experts have estimated the ability to persuade the interlocutor as necessary for the legal profession, the second half – as desired. About 66 % of the lawyers consider desirable the ability to establish a contact with a person and keep it in the process of communication, as well as the ability to organize a collective solution to the problem. Accordingly, 30 % of the respondents believe this skill necessary to achieve the efficiency of legal activity.

In the group of general legal skills the ability to operate with legal terminology was rated by the lawyers as the most important in their professional activities. The ability of making procedural documents 80 % of the professionals consider necessary for the legal activities, 15 % – desirable. 25 % of the surveyed experts believe in the necessity of the ability to master the basics of eloquence and 40 % of the practicing lawyers think this ability desirable.

From the group of specialized legal abilities the most important skill is the ability to use the knowledge of various forms of documents according to the type of legal activity and knowledge of legal procedures (court sessions, investigation and search operations, examinations), forms of the contracts conclusion – 80 %. Abstract thinking, the ability to express oneself clearly, concisely, and, in fact, the ability to make accents, depending on the position, knowledge of general medical, technical and economic terms are desirable for 67 %.

As necessary skills in a professional legal activity the experts consider the skills of ethical behavior in a team and communication with citizens in accordance with the rules of professional etiquette, constructive solutions to

conflict situations in their professional activity and an efficient professional and business communication. 80 % of the respondents think so; desirable from the point of view of the 65 % of the experts, the most desirable are the skills of the psychological characteristics of express diagnostics of the personality of the citizens, assessment of their own actions and the actions of others according to ethics and morality, legitimate psychological impact on the person.

Only 30 % of the lawyers have expressed doubt that a lawyer should control his/her voice, use non-verbal means of communication, and 20 % – the ability to master the basics of eloquence. 5 % of the lawyers who took part in the survey believe that their professional communication skills should not include such skills as the ability to speak in public, the ability to formulate demands and orders, control his/her voice and use non-verbal means of communication.

Thus, the estimation of the significance of separate skills of professional-and-legal communication of practicing lawyers generally confirmed the importance of the developed system of knowledge and skills of culture of professional-and-legal communication necessary for legal activity. The system is based on the analysis of literature.

At the second stage of the ascertaining experiment our experts determined the degree of possession of the elements of culture of professional-and-legal communication by the law graduates of higher education institutions.

The studies on the formation of the culture of the professional-and-legal communication offer a variety of compositions criteria which assess the level of these skills formation. So, to the criteria they refer a positive motivation, awareness of skills, congruence of the content and the form of the information; the importance of speech, creativity in communication, situational and contextual competence, general responsibility for communication, assessment of the speech results [1]; readiness for actualization of the necessary knowledge, clarity and completeness of the communicative abilities of the structure, the quality of acts constituting their structure.

At the selection of the criteria for evaluating the level of formation of culture of professional-and-legal communication we have come to a conclusion about the expediency of the following criteria: quality, speed and independence of the actions performance that form the structure of culture, flexibility and variety of application of specific means of communication.

According to these criteria, it has been allocated three levels of formation of culture of professional-and-legal communication: perfect, sufficient, weak and has been considered the level of – “do not possess”. The characteristics of each level are presented in Table 1.

Table 1

Levels of professional-and-legal communication culture formation

<i>Levels</i>	<i>Estimated characteristics</i>
Perfect	<ul style="list-style-type: none"> - the ability to identify the problem quickly and the ways of its solution; - the ability to find information independently and quickly and to analyze the collected information; - the ability to establish contact with someone quickly and keep it in the process of communication; - the ability to carry out an assessment of the partner quickly and correctly, his mood, position; to assess properly own capabilities to communicate with him , - the ability to express their point of view clearly and accessibly, the ability to use the techniques of communication for the best goal achievement; - competent use of professional vocabulary
Sufficient	<ul style="list-style-type: none"> - the ability to identify the problem quickly enough and the ways of its solutions; - mistakes in the selection of information and its analysis, which does not distort its essence; - difficulties in establishing and maintaining a contact with the interlocutor; - adequate, but slow assessment of the partner and own capacity to communicate with him, - mistakes in the statements, difficulties in presenting its opinion, in some cases, not precise use of professional terminology; - mistakes in the assessment of the conditions of communication, which, however, do not have a negative impact on the process and its results
Weak	<ul style="list-style-type: none"> - inability to single out a problem properly and determine the ways to solve it; - inability to find and analyze information quickly; - serious difficulties in establishing and maintaining a contact with the interlocutor; - incorrect assessment of the partner, his opinion, the overestimation (underestimation) of own opportunities in dealing with him; - a large number of clichés, poor syntax, illiterate use of professional vocabulary; - inability to assess properly the conditions in which the communication takes place

Thus, the perfect level of professional-and-legal communication culture formation implies a high efficiency of contact with others; a sufficient level is characterized by irregular formation of separate skills which are a part of the culture structure of professional-and-legal communication, leading to a situation where the person cannot fully cope with the tasks. A weak culture of professional-and-legal communication means that people are hardly able to solve task without assistance.

At the next stage of the study the experts will evaluate the level of

professional-and-legal communication culture formation among young lawyers (graduates up to 3 years) on a scale of “perfect”, “sufficient”, “weak”, “do not possess”.

According to the survey we can conclude that in only 40 % of the graduates of higher legal education institutions have perfectly developed information skills; a sufficient level of formation have 48 % of them, a weak level have 12 %.

Perceptual skills and interactive communication are completely developed by 24 % of young professionals, 64 % – developed sufficiently, developed weakly – 20 %.

32 % of the graduates have highly developed general legal skills of professional communication; 44 % have them sufficiently developed, 24 % have them weakly developed.

Specific skill of professional-and-legal communication culture is perfectly developed only by 20 %, sufficiently by – 35 %, and weakly by 53 %.

Conclusions. This analysis of the results shows that from the information abilities of young professionals the least developed ability is to express one’s thoughts clearly and correctly, make conclusions, control own voice and use non-verbal means of communication; from perceptual abilities – the ability to restrain emotions during communication and the ability to determine the conditions (time, place) help or hinder the communication; among perceptual skills – the ability to organize the group work; from specific skills – the ability to master eloquence and ability to write procedural documents.

The given assessment indicates the average level of formation of culture of professional-and-legal communication by young professionals, which leads to the emergence of serious difficulties in their professional activities. So, young lawyers are experiencing problems with the presentation of the law requirements to those who do not possess legal knowledge, cannot persuade the interlocutor of the correctness of their offered solution to the problem, they are unaware how to control their mental state, to restrain negative emotions, make mistakes in the preparation of regulatory and procedural documents, which affect the results of the work.

The expert assessment of the levels of formation of legal culture in professional-and-legal communication reaffirmed the importance of our study.

At the same time, the educational and professional training programs for lawyers of higher education institutions do not pay sufficient attention to the training of law graduates in professional-and-legal communication. The study revealed the fact if the future lawyers during their training did not reached the required level of professional-and-legal communication culture formation – it sharply reduced the effectiveness of their professional activities, and therefore their competitiveness.

REFERENCES

1. Baronenko, E. A. (1998). Formirovanie umenii didakticheskogo rechevogo obshcheniia u studentov pedagogicheskikh vuzov [Didactic speech communication skills formation in students of pedagogical HEI] (PhD thesis). Chelyabinsk.

РЕЗЮМЕ

Цыганий С. Состояние сформированности культуры профессионально-правового общения у будущих юристов в процессе изучения уголовно-правовых дисциплин в ВУЗах.

Данная статья поднимает проблематику подготовки будущих юристов в высших учебных заведениях. Дан анализ состояния сформированности культуры профессионально-правового общения у выпускающихся правоведов. Выявлены пробелы в существующих учебных программах, несоответствие и устарелость педагогических методик, которые используются ВУЗами, что приводит к недостаточному уровню готовности к профессиональной деятельности и неконкурентоспособности молодых специалистов.

Ключевые слова: коммуникация, культура общения, высшее образование, профессионально-правовое общение, профессиональная подготовка, интерактивные навыки, перцептивные навыки, профессиональная терминология.

SUMMARY

Tsygani S. A state of the professional-and-legal communication culture formation of the future lawyers during the study of criminal law at the universities.

The author of this article carried out a study to establish the level of formation of the culture of professional and legal communication at the future lawyers in the course of the study of Criminal Law at the existing approaches to the education system in higher education institutions of Ukraine.

Using a variety of methods the ascertaining experiment was conducted which consisted of a content analysis of educational documentation of the specialty "Law", a survey of students, researchers and teachers, experts and experienced employees of the legal industry, conducted interviews and psycho-diagnostic methods used.

As a result, experiment levels of professional and legal communication culture formation have been identified at the future lawyers in the course of study of Criminal Law (perfect, sufficient, poor), and estimates derived characteristics of each level. Based on the results of the study, it confirmed the need and feasibility of creating a culture directed at professional and legal communication at future lawyers; the basic directions, means of creating a culture of professional and legal communication among young lawyers and identifies possible pedagogical conditions that influence the effectiveness of the process.

Summing up the results of the ascertaining experiment, we can say with certainty that the current law degree requires substantial and fundamental changes. These changes are necessary to carry out a comprehensive, targeted and compulsory order. That means, firstly, the development of the State standard of higher legal education in view of the proven contact issues and the needs of society for qualified specialists and the introduction of this standard in the curricula of the universities of the country. Second – development of recommendations for a culture of professional and legal communication formation in the process of learning all disciplines of the specialty. Third – development of the discipline "Culture of professional and legal communication" and implement a training program for "Master of Law". Fourth – to look for new methods and techniques of teaching based on the direction of creating a culture of professional and legal communication. The experience of foreign countries and advanced IT-technology is considered.

Key words: communication, communication culture, higher education, professional and legal dialogue, professional training, interactive skills, perceptual skills, professional terminology.

РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ:

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 373.29:316.77

Viktoriia Imber

Mykhailo Kotsiubynskyi State
Pedagogical University of Vinnitsa
ORCID ID 0000-0003-2908-9654

THE SAFETY OF CHILDREN IN THE INFORMATION SOCIETY

The article deals with the ways of forming junior pupils' informational culture, problems of children's training and education in the information society, preservation of moral values and humanistic component of informational technology implementation in the school and family cooperation. It also focuses on the problem of providing junior pupils' information security. Psychological phenomena associated with the obtaining of new information technologies have been presented.

It has been defined that junior pupils' informational culture is a system of knowledge and skills used for searching required information from the diversity of informational resources; the selection, evaluation, saving of the found information and critical thinking based on the moral and cultural values; the integration, structuring and creation of new information. Formation of junior pupils' informational culture occurs at "Steps to computer science" lessons. These lessons make them acquire computer skills through games playing. The drafted computer program "Steps to computer science Plus" (<http://dvsvit.com.ua/cxodunku/>) contains a number of mathematical problems, as well as science and native language assignments, which are focused on the development of logical thinking, some computer exercises are designed to adapt the child's hand to operate the mouse.

Modern technologies are very important for the organization of school educational process. The experience of Internet resource aiming to support distance learning for students of physical and mathematical school № 17 in Vinnytsya (disted.edu.vn.ua) has been described. The site is an integral part of the informational and educational environment (IEE), which is planned to "involve" the whole educational process in the gymnasium and later – all schools in the region, and further – Ukraine.

Empirical research confirms the fact that children of primary school are active Internet and social networks users (33.3 % of them have already registered) and master new forms of virtual communication, therefore expose themselves to dangers of the information environment. The diagnosis found out that 85.2 % of respondents use computer as a toy, 70.4 % – to watch video (cartoons), 48.2 % for teaching and learning purposes, 26 % – for other purposes (as parents indicated: fun searching, watching the weather, social networking, homeworking).

Thus, teachers and parents should join their efforts to develop a system of means and tools for children acquiring knowledge, developing abilities and skills that make up the security of their life in the information society.

Key words: *junior pupils' information security, informational culture, Steps to computer science, distance-learning support.*

Introduction. The priority task of primary school teachers in today's information society, above all, is to form creative, fully developed children, direct cognitive development and properly motivate their learning activities, maintaining a humanistic orientation. Practical experience shows that students today are interested in everything that is connected to the computer.

Therefore, teachers must be able to take advantage of modern information technology to awaken the interest of children in learning activities, and to know the content, forms and methods of teaching, a tradition and a culture of learning in the information society.

Analysis of relevant research. The problem of the introduction of new information technologies, multimedia learning attracted the attention of many researchers. In particular, the formation of computer literacy, information culture of the person, prospects and problems of implementation multimedia in learning have been considered by V. Bykov, R. Hurevich, A. Hurzhii, K. Elshyr, M. Zhaldak, Y. Zhuk, I. Zakharova, G. Kiedrovich V. Klochko, G. Kozlakova A. Kolomiets, Y. Mashbyts, I. Pidlasyy, E. Polat, J. Robert, S. Sviridenko, A. Spivakovskiy, A. Khutorskoi, D. Chernilevsky.

V. Bondar, I. Ziaziun, N. Kuzmina, N. Nychkalo, S. Sysoieva and others explore the features of formation and development of the creative person in the information society.

D. Hrachev, I. Devterov, V. Zuev, I. Kadiievskaya, A. Lyseienko, T. Malih, A. Shabunova and others write about the problems of education and upbringing of children in the information society, preservation of moral values and humanistic component of the information technology.

Aim of the Study. Humanistic research component of information technology, preservation of moral values in human terms in information society are relevant today.

Since children are not only less resistant to information and psychological influences, but rather adapt to rapid changes in IT, the first to learn and learn to use them, they are the most vulnerable categories of the population to the information threat.

It is therefore necessary to develop a system of techniques for information security of children, formation of information culture; teach them to work with information, adequate perception and evaluation of information, it is critical to understanding based on the moral and cultural values.

Research Methods. New search forms, information processing and storage generate new information culture, modern forms of interpersonal relations and the relationship between people and technology, between different people. There are new forms of mediated communication in social networks, forums, chats, blogs, which attract more and more children of primary school age.

The introduction of computers in all the spheres of human life creates psychological problems that require detailed study and decision. J. Babaiev (1998), L. Dziuba (2003), A. Doronina (1993), S. Yenykolopova and others (2006), A. Soroka (2002), B. Shneiderman (1992), M. Griffiths (1996), D. Scott (1995), K. Young (1996) describe these psychological phenomena. These phenomena are associated with development subjects of the new information

technologies: “personification” of the computer when it is perceived as a living organism; the need to “communicate” with a computer and features of the communication; various forms of computer anxiety; the responsibility of software developers for the consequences of their application; Internet-aggression and Internet-addiction.

Information culture requires knowledge of possibilities of new information technologies and ways to use them to achieve educational goals (J. Mashbyts, 1997, p. 250). Information Culture person is determined in work (A. Astafeva, 2003) – only one slice of culture that is formed in the process of mastering new information technologies, including computer.

After analyzing different information culture definitions, primary school children’s information culture can be defined as a system of knowledges and skills of searching the necessary information from Internet resources. The pupils have to select, evaluate, save the found information and have thoughts based on the moral and cultural values. Information culture should be included to the common cultural person and become an integral component in modern society; it is a necessary part of education of any person.

The lessons named as “Steps to computer science” have many opportunities for the primary school children’s information culture formation. Younger students acquire computer skills at these lessons, using game exercises.

A computer program “Steps to computer science” contains many exercises of mathematics, science, native language, music, focused on the development of logical thinking; individual computer exercises help improve the children’s skills to manipulate by the mouse (Fig. 1).



Figure 1. A computer program “Steps to computer science”

Developers consider that study of computer science in elementary school helps to activate cognitive abilities of children; work with models of natural

phenomena with computer helps to form in children basic science ideology; it helps to develop logical thinking, expanding horizons of knowledge closely related to the computer science, develop creative imagination. Constant integration with other subjects positively affects the process of mastering and learning.

Most students have a computer at home but use it mainly as an interesting toy. Therefore it is extremely important to teach students to use the computer as a teaching assistant in acquiring new knowledge, finding the right information, the use of Internet resources, applied application of learned material. Students develop both specific practical abilities and skills, and information and communication culture.

Modern technologies are important for the organization of school process. Today many schools create their own Internet resources, and give information about school life and about different classes and children. Teachers can quickly inform parents about students' progress, school events in their life, certain meetings, events, organize cooperation between schools and families for the study of school subjects.

An example of such resource is on-line support system of students' distance learning organized in physical and mathematical school № 17 of Vinnitsa city (disted.edu.vn.ua). This educational online resource created Agency for Information and Communication Technology, which operates in the physical and mathematical school № 17 of Vinnitsa city and Vinnitsa city center of students' distance education. The site is part of the information-educational environment (IEE). The sponsors dream to "dip" the whole educational process in physical and mathematical school № 17 of Vinnitsa city, and then – all schools in the region, and further – Ukraine.

IEE is a complex network of software and hardware that uses the Internet and aims to:

- supporting the educational process in education institutions (new knowledge, the students acquired knowledge and control) <http://disted.edu.vn.ua> "Preparing for the lessons";
- preparing students for independent testing <http://test.edu.vn.ua> – "System knowledge test";
- intellectual competitions of pupils (contests, tournaments subjects) <http://www.olymp.vinnica.ua/> "Ukrainian center of schoolchildren's Olympiads by means of Internet";
- organization of life of the institution, cooperation with parents, their operative information on the status of current performance and pupil attendance <http://ios.edu.vn.ua/>;
- providing electronic document both in education institutions, and between governments and subordinate structures within the region <http://vmuodoc.edu.vn.ua/> "Electronic Document Management System".

All software products have integrated into the educational portal <http://www.edu.vn.ua/>, located on its own technical platforms.

Any school city, region, Ukraine in the whole can use them in full, only with access to the Internet and contact the lab school № 17 for access rights.

An interesting experience of on-line system for remote support teaching students is the cooperation of the teacher U. Y. Pasihov, who teaches the subject “Steps to computer science” in class 2 with parents of younger students. Teacher posts each lesson designed on this site and attracts parents to help children in learning computer literacy.

System of distance education helps the teacher and children’s parents actively engage children to work with a computer, of course, with all the physiological, psychological and ergonomic requirements. Such forms of cooperation between school and family are positive because they are useful as not only an educational effect but also as the fact that children see how to use the computer not only to play games but also for learning.

Results. The world community focuses on the problems of information security of children. So in 2011 the program of Microsoft “Partnership in Education” Department of Preventive and Social Policy of UNESCO in Ukraine held large-scale survey “Awareness of Ukrainian on the safety of children in Internet”. The survey conducted in 11 regions of Ukraine gave the following results:

- 96 % of Internet child users aged 10 to 17 years and 51 % did not know about the dangers online;
- 52 % of children use the Internet primarily for communication in social networks, and leaving their mobile phone (46 %), home address (36 %), and personal photos (51 %);
- 44 % of children are at potential risk (placing personal information), and 24.3 % were in risk situations (go to meet with virtual acquaintances);
- 72,5 % of children want to get more information how to protect themselves online.

In order to identify the real state of the problem, we conducted a pilot research with 38 children of primary school and their parents in physical and mathematical school № 17 of Vinnitsa city.

In the process of diagnosis it was detected that computer as a toy uses 85.2 % of respondents, view the video (cartoon) – 70.4 %, for the purpose of teaching and learning activities – 48.2 %, for other purposes – 26 %.

All interviewed children have access to the Internet, 33.3 % of them registered in the social networks. They have placed their personal data for public use and new types of virtual communication.

The phenomenon of finding new forms of communication has been described in the work [S. Paulussen, 2004]. The Internet is especially important for people whose real lives because of certain (internal or external) causes are relatively interpersonal depleted. In these cases, people are more likely to use the

Internet and various forms of it as an alternative to its real environment. In particular, the Internet – or online communication – training can have certain characteristics that neutralize the symptoms or even causes difficulty in real communication.

Conclusions. 1. So, to protect the child from deeper immersion in a virtual world parents need to communicate with the child on various topics to discuss what they were doing in the Internet. Parents have to control how much time a child spends in the Internet. Because problem occurs when the child spends excessive amounts of time in virtual content, and parents have no control over it.

2. Our research led to the conclusion that the school and the family have a great responsibility for the children's information security in today's information society.

3. The results of the diagnosis is confirmed by the fact that children of primary school age are active users of the Internet, social networks and acquire new forms of virtual communication. Therefore, teachers and parents should jointly develop a system of measures and tools for children acquiring knowledge, developing abilities and skills that make up the security of their lives in the information society.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астаф'єва О. Інформатизація та комп'ютеризація в гуманітарній освіті / О. Астаф'єва // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 108–114.
2. Бабаева Ю. Психологические последствия информатизации / Ю. Бабаева, А. Войскуновский // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 1. – С. 89–100.
3. Джинчарадзе Н. Інформаційна культура : монографія / Н. Джинчарадзе. – Київ, 1999.
4. Дзюба, Л. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : дис ... канд. психол. наук 19.00.07 / Л. Дзюба. – Луганськ, 2003.
5. Доронина О. Страх перед компьютером : природа, профилактика, преодоление / О. Доронина // Вопросы психологи. – 1993. – № 1. – С. 34–38.
6. Ениколопов С. Специфика агрессии в Интернет – среде / С. Ениколопов, Ю. Кузнецова, Н. Цибульский, Н. Чудова // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 65–72.
7. Зубрилин А. Игровой компонент в обучении информатике : [Игровые задания] / А. Зубрилин // Информатика в нач. образовании. – 2001. – № 3. – С. 1–80.
8. Малых Т. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Т. Малых. – Иркутск, 2008.
9. Машбиць Ю. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / Ю. Машбиць. – Київ : ІЗМН, 1997.
10. Шнейдерман Б. Человеческие ценности и будущие технологии (Декларация ответственности) / Б. Шнейдерман // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 64–69.
11. Griffiths M. Gambling on the Internet : A brief note / M. Griffiths // Journal-of-Gambling-Studies. – 1996 Win. – Vol. 12 (4). – P. 471–473.

12. Scott D. The effect of video games on feelings of aggression / D. Scott // Journal of Psychology. – 1995. – Vol. 129.

13. Young K. Internet Addiction : The emergence of a New Clinical Disorder : Poster presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association / K. Young. – Toronto, Canada, 1996.

REFERENCES

1. Astafeva, O. (2003). Informatyzatsiia ta kompiuteryzatsiia v humanitarnii osviti [Informatization and computerization humanitarian education]. *Higher education of Ukraine*, 2, 108-114.

2. Babaieva, Ju., Voiskunovskii, A. (1998). Psykholohicheskie posledstviia informatizatsii [Psychological consequences of Informatization]. *Psychological Journal*, T. 19, 1, 89–100.

3. Dzhincharadze, N. (1999). *Informatsiina kultura* [Information Culture]. Kyiv.

4. Dziuba, L. (2003). *Psiholohichni chynnyky vprovadzhennia suchasnih osvitnih tekhnolohii u vishchomu navchalnomu zakladi* [Psychological factors of introduction of modern educational technologies in higher education] (PhD thesis).

5. Doronina, O. (1993). Strakh pered kompiuterom: priroda, profilaktika, preodolenie [Fear of computer: nature, prevention, overcoming]. *Questions of psychology*, 1, 34–38.

6. Enikolopov, S., Kuznetsova, Ju., Cibulskii, N., Chudova, N. (2006). Spetsifika ahressii v Internet – srede [The specificity of aggression in the online environment] *Psychological Journal*, T. 27, 6, 65–72.

7. Zubrilin, A. (2001). Ihrovoi komponent v obuchenii informatike: [Ihrovye zadaniia] [The gaming component in teaching computer science: [Game tasks]]. *Informatics in Primary Education*, 3, pp. 1-80.

8. Malykh, T. (2008). *Pedahohicheskie usloviia razvitiia informatsionnoi bezopasnosti mladsheho shkolnika* [Pedagogical conditions of development of information security of the younger schoolchild] (PhD thesis).

9. Mashbits, Ju. (1997). *Osnovy novykh informatsiinikh tekhnolohii navchannia* [The foundations of a new information technology training]. Kyiv.

10. Shneiderman, B. (1992) Chelovecheskie tsennosti i budushchie tekhnolohii (Deklaratsiia otvetstvennosti) [Human values and the technology of the future (Declaration of responsibility)]. *Psychological journal*, T. 13, 3, 64–69.

11. Griffiths, M. (1996). Gambling on the Internet: A brief note. *Journal-of-Gambling-Studies; Win Vol*, 12 (4), 471–473.

12. Scott, D. (1995). The effect of video games on feelings of aggression. *Journal of Psychology*, V. 129.

13. Young, K. (1996). *Internet Addiction: The emergence of a New Clinical Disorder*. Poster presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.

РЕЗЮМЕ

Имбер В. И. Безопасность детей в информационном обществе.

В статье рассматриваются пути формирования информационной культуры младших школьников, проблемы обучения и воспитания детей в информационном обществе, сохранение нравственных ценностей и гуманистической составляющей внедрения информационных технологий в процессе сотрудничества школы и семьи, обеспечения информационной безопасности младших школьников. Эмпирическое исследование подтверждает тот факт, что дети младшего школьного возраста являются активными пользователями сети Интернет, социальных сетей и осваивают новые формы виртуального общения, чем подвергают себя угрозам

информационной среды. Описываются психологические феномены, связанные с освоением субъектами обучения новых информационных технологий.

Ключевые слова: інформаційна безпека молодших школярів, інформаційна культура, «Ступеньки к информатике», дистанційна підтримка навчання.

АНОТАЦІЯ

Імбер В. І. Безпека дітей в інформаційному суспільстві.

У статті розглядаються шляхи формування інформаційної культури молодших школярів, проблеми навчання й виховання дітей в інформаційному суспільстві, збереження моральних цінностей і гуманістичної складової впровадження інформаційних технологій у процесі співпраці школи і сім'ї, забезпечення інформаційної безпеки молодших школярів. Емпіричне дослідження підтверджує той факт, що діти молодшого шкільного віку є активними користувачами мережі Інтернет, соціальних мереж та опановують нові форми віртуального спілкування, чим піддають себе загрозам інформаційного середовища. Описуються психологічні феномени, які пов'язані з освоєнням суб'єктами навчання нових інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційна безпека молодших школярів, інформаційна культура, «Сходінки до информатики», дистанційна підтримка навчання.

UDC 378.4.034.011

Tetiana Isaienko

ORCID ID 0000-0003-1135-0623

Volodymyr Martyniuk

ORCID ID 0000-0001-8349-5691

Poltava National Technical

Yuri Kondratiuk University

SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL MORALITY FORMATION IN MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

This paper presents and provides insight into the socio-pedagogical conditions of personal morality.

It was experimentally proved that choosing the right options and arrangement of certain conditions makes possible to direct the educational process in accordance with the intended purpose.

This paper characterizes a macro-environment, and the productive forces, material and spiritual values, manufacturing, state political and other public organizations which are related to it. As well this paper characterizes a micro-environment, the main components of which are: primary training group, public organizations at the place of residence, informal groups and others.

A combination of factors that ensure the efficiency of moral development of cadets who study at higher military education institutions was defined in this paper as well.

It is proved that a particular moral action is always determined by the consistency of the external and internal conditions.

The paper defines public conditions (military groups, military pedagogical process, military rituals etc.), as well as material and physical conditions (life of service personnel, military equipment and weapons, climate, etc.) of good moral development of the military personnel.

It is proved the importance of a focused study of the socio-humanitarian cycle of compulsory subjects and introduction of special courses, which will contribute to the formation of students' moral culture.

Based on complex theoretical and empirical methods (retrospective and systematic structural analysis, synthesis, comparison, modeling, generalization, questionnaire, testing, interviews, self-assessment, etc.) it was proved the necessity of humanization and humanitarization of the educational process of higher military education institutions and creating a personal and professional oriented program taking into account the existing level of students' morality, their sex and age, individual and psychological, professional and productive, belief and personal, socio-political features.

Key words: social and pedagogical conditions, professional environment, factors of environment formation, personal morality.

Introduction. The realities of modern life increasingly lead researchers up to the need to take into account the growing importance of social and educational conditions i.e. environment that a personality develops in. An environment is thought of as everything that surrounds a person from birth to the end of life, starting from family, neighbor environment and ending with the social environment in which he/she is born, and which creates the conditions for his/her development, socialization and formation of the personality. Based on such understanding of the "environment" social environment can be defined as the combination of social, material and spiritual conditions, factors, relationships etc. of a person's existence, and which surround and influence the person's consciousness, behavior and activities [2, 283].

As a result, an interest of scientists to the phenomenon of environment in recent years has obviously increased. It's common knowledge that any educational system fails and even collapses if it comes into conflict with the environment. The personal and individual approaches lose their strength if sociocultural and natural contexts of the personality development are not taken into account.

Analysis of relevant research. K. D. Ushynskyi, L. M. Tolstoi, A. F. Lazurskyi, P. F. Lesgaft and others realized the importance of the environment in the person's education. Theory-based world pedagogy concept of education through environment has been realized in the experience of German integrated schools (E. Niegermayer, Yu. Zilmer), French "parallel school" (B. Bleu, L. Porsche, B. Ferra), American "schools without walls" (R. H. Walter, S. Watson, B. Hosken), school "ecosystem" (John Goodland). The idea of education through environment has found practical expression in the so-called pedagogy of environmental studies (N. H. Iordanskyi, A. H. Kalashnykov, N. V. Krupenina, S. S. Molozhavyi, S. T. Shatskyi, V. M. Shulhin) and the practice of social education. Some equated environment with the education in it, turning it into a basic concept. "We get educated not by the teacher, but by the environment" – as A. S. Makarenko puts it. Till later a formula "environment – heredity – education" appeared (H. S. Kostiuik,

I. M. Schmalhausen). That is why environment was understood as a tool of achieving an objective (V. M. Shulhin), and a teacher was its provider (L. S. Vyhotskyi, A. H. Kalashnykov, A. P. Pinkevych) [4, 37].

Aim of the Study. The purpose of the paper is to provide an insight into and analyze socio-pedagogical conditions of moral education of the personality and to demonstrate experimentally that choosing the right options and arrangement of certain conditions makes possible to direct the educational process in accordance with the intended purpose.

Research Methods. A range of methods were used while accomplishing the objectives of research. They are: theoretical methods (retrospective and system-structural analysis, synthesis, comparison, modeling, deduction) – used to study the philosophical, psychological and pedagogical sources, determine the nature and structure of a person's morality; empirical methods (questionnaires, tests, interviews, self-assessment) which are used to test the model, the process and system of moral education; pedagogical experiment is used to test the model, to check the advantages of the external and internal conditions, to identify the factors which provide subject-to-subject relationship, to determine the place and role of local national and cultural traditions and experience in the moral education; quantitative and qualitative analysis of empirical data using methods of mathematical statistics.

Results. During the experiment V. M. Shulhin's statement of environment was confirmed. According to this statement an environment is not only the main driver of education in the educational process, but also it provides conditions to study the personality. An "environmental diagnostics" of M. S. Bernstein was confirmed as well. It is not limited by an environment examination experience or its study on the result of the personality development.

We have got deeply interested in a new approach during our research. The issue is the theoretical fundamentals of metalogic, functional and structural analysis, synergy, philosophical linguistics in relation to the environment and its implementation in educational work. Thus, the environmental approach is a relatively new phenomenon of the pedagogy as a science and a special area of social management. Now the ideas took not only from the history of education and the modern theory of pedagogy, but also from a number of scientific disciplines relevant to the problems being investigated, are getting expanded. The tendency of modern science including pedagogy moves towards the integration of different disciplines to achieve practical results. This can be possible by choosing the right options and arrangement of certain conditions makes possible to direct the educational process in accordance with the intended purpose.

We distinguished a macro-environment in the study process. It is a general social environment which includes factors that affect society in the

whole and are common for all its members. In particular, those are: productive forces, material and spiritual relations, industrial, public, political and other social organizations. They also include the education system, the media and so on (In this case the Armed Forces of Ukraine).

It is a society where a human finds his identity. Social sphere forms unique, peculiar only to a certain individual complex of material, spiritual and personal factors defined as microenvironment. The major structural components of the microenvironment are: primary working or training group, public organizations at the workplace, place of study or residence, informal groups and others. (In this case the division, platoon, troop and battalion).

We have shown that specific professional environment is a variety of socio-educational environment. It is a combination of various factors that affect education during the performance of professional functions. A factor is a condition, the driving force, the reason for any process. Namely the conditions of all cadets' activities in our opinion are the most important reserve for moral education. Based on the analysis of psychological and educational literature and carried out research study we have identified a set of factors that ensure efficiency of moral education of cadets of the higher military education institutions. Those factors are thought of as internal personality characteristics and external causes, which together make a priority for successful implementation of moral and ethical education of future officers.

As the research study has considered the internal characteristics are: the insight into the difficulties of professional activity; the need of future officers for systematic self-improvement, the willingness of students to self-awareness and activity in moral self-improvement.

An indication of external causes includes: material and technical facilities, complete professionalism of academic staff of Military institute and direction of the educational process towards the higher moral education of students; availability of personal and professional oriented education programs developed for moral education, activity of special services (information and methodological center of identity moral formation); the favorable environment for total interest in the moral development of students of military institutions; modern diagnostic of positive moral qualities levels; involvement and guidance of students to self-improvement using modern techniques.

We fully agree with the I. D Bekh who emphasizes that the process of human morality formation is contradictory: it can't be carried out only in the context of important social standards. The particular moral action is always determined by the consistency of the external and internal conditions that are able to radically change the primary motivation of the subject. As a result, a subject is able to do a moral action that is contrary to his own moral principles [1, 46].

The military environment, the characteristics of which determine the objective situation of a serviceman, is defined by the forms and features of its

impact on the individual and by the specific perception of its effects. The influence of environment on the personality is done via factors of its immediate surround that in turn gets affected by the most important features of the society.

The processes of democratization are crucial for it. They are inseparable from the information disclosure, erudition and competence, self-discipline and collectivism, conscious discipline, the ability of the need to take responsibility. Democratization of the Armed Forces of Ukraine coincides with their reform, which are induced by a number of factors that underlie the formation of a certain social type of a person, which includes important social qualities that define the social orientation of consciousness and behavior. Thus, the military environment encourages the military personnel to learn military-professional activity functions that meet generally accepted democratic values.

Studying the factors of influence and conditions in which the student is, studying at the higher military educational institution, where there is a combination of service and training for obtaining a specific military specialty, we have concluded that these factors can be divided into two groups: social and material-physical. To the social group belongs the following: military groups, military and pedagogical process, military rituals and civil social environment. To the material-physical group belongs the following: personnel's everyday life conditions, military equipment and weapons, climate etc.

Higher military education institutions are designed to form the officer corps as the worthy members of society. In the study we have focused on the future officers' education: to have high moral culture, to develop in them ability to be active, to have creative approach to problem solving, flexibility, the ability to find, critically analyze and generalize information, to share it, to develop calmness in critical situations, willingness to be responsible for the decision making, objectively take criticism etc. These goals achieving is impossible without modern educational and material base. Educational and material base of higher military education institution is a set of material and technical equipment, buildings, structures, intended for cadets training under established specialties and specializations in accordance with curriculum and modern training method.

Material base that should correspond to the level of military education, science and technology to the requirements of future officers training, shall provide educational and pedagogic process according to the plans and programs. It also contributes to active understanding of the program's material by students and possibility to obtain practical skills in their specialty. Furthermore, the capacity and throughput ability of educational facilities and also availability of weapons and military equipment provide high quality practice by cadets of all the practical issues of the program within set time. Sufficient number of educational and support facilities of education institutions provides the possibility to give all kinds of classes.

We have found out that the structure and content of the elements of educational and material resources of the military institution is conditioned by graduate training areas to the activities of the troops; by specialties and specializations of training; by adopted structure and existing technology of educational-bringing-up process; by the number of replacement and permanent personnel.

A number of weapons, military equipment, property and laboratory equipment is determined with tables to the state and supply standards according to the program and assignment requirements of the officers' training, in particular specialty in wartime. The Institute is provided with arms, ammunition, military equipment and property, laboratory and support equipment, technical training aids and visual aids through the relevant authorities in accordance with the table to the state and under prescribed allowance.

Adequate provision of the necessary literature for students to study the humanitarian, socio-economic, professionally oriented and special disciplines, as well as reference and fiction literature is an equally important problem. Institute is provided with educational literature under established norms. The need for textbooks and instructional aids can be divided as follows: unclassified – one item in basic disciplines for three students and one item in secondary disciplines for five students; confidential – one item for three students that study the same discipline.

Thus, the development of material and technical base can be attributed to the main factors of designing the environment for students' moral culture development.

The impact of military environment shall not be restricted only by external factors. Personality, interacting with the environment, uses, reinterprets and correlates with its inner world the social experience that is created by specific environment; therefore combining general and individual features it is formed.

Peculiarities of inner world of the individual are the basis upon which moral development is based and where are integrated his or her spiritual, physical, mental and biological elements. It is a relatively independent factor of consciousness of social determination and particular individual behavior that integrate and emphasize the qualitative features, individuality of consciousness reflection of external environment and factors both objective and subjective in the individual [2, 286]. "Everything in the individual psyche that is formed caused by external factor, but nothing in his or her development is not derived directly from the external influences. Internal conditions that are formed under the influence of external factors, is not their direct mechanical projection. Internal conditions that are formed and changed in the development process induce the specific range of external influences by itself, which subjects under this phenomenon. This general provision has special importance for understanding of the personality development. Externally caused principles of

personal development are internal principles. Actual important issue solution of development and training, development and education shall be based on this", claims S. L. Rubinshteina [5, 315–316].

We have concluded during the experimental research that special place among optimization factors process of cadets' moral culture of higher military education institutions is humanization and humanitarization of the military education system. Organizing the educational process, we set the goal to form cadets' creative personality, the characteristic feature of which is a high level of military vocational training and general culture. We have formed social responsibility and moral and psychological qualities, by using achievements of world and native spiritual culture, national, historical and human values. For this purpose, we have increased the number of hours for experimental groups designated by curriculums to study humanitarian and socio-economic disciplines. We are encouraged to this by the experience of developed foreign countries. For example, in West Point, Annapolis and Colorado Springs, where specialists are trained for different types of US armed forces, for humanitarian and socio-economic disciplines is assigned up to 50 % for classes study. At higher education institutions in the USA, where together with civilian specialists are prepared officers for armed forces, for study humanitarian and socio-economic subjects is assigned up to 30– 35 % for classes study [3, 7].

During the experiment at the first study year at the institute we paid much attention to psychology course and set a goal to provide the following:

- to study individual and collective psychology; to master methods of preventing the negative behavior of the personnel for effective development of the moral culture of subordinates;
- students shall realize the main ways of military collectives forming and preventing the hazing incidents between soldiers as a moral development factor in division;
- servicemen's psychological adaptation to the military environment as the basis of moral standards mastering in the educational process.

Along with Psychology course we have offered a special course devoted to analyzing the students' behavior in extreme situations, because the study training programs have shown that little attention is paid to training and moral and psychological support of combat duty, combat exercises and guard details. In order to create enabling environment for teaching and educational activity in experimental groups the scientific and teaching staff and students (cadets) were considered as the central figure around which activities of all departments were undertaken. Involvement of a person to the experimental groups to solve life support objectives of the institution and issues that are not related to the educational process was not allowed. All spheres of students' life were strictly regulated.

Classroom training in Ukrainian Language for Specific Purposes, Rhetoric, cultural and educational events dedicated to language problems, have helped to improve students' oral culture and quality of communication. Analyzing the students' language culture in practical terms, we have focused on communication features of the high quality speech that is used in communication. Students use normative language in the variant and masterful utterance of stylistically and situationally appropriate thoughts, unified in content and form, subjected to their communicative intentions. We have organized training in the context of professional preparation via business game form, where language situations in various areas are simulated – starting from household professional communication, problematic situations creation, and communicative orientation in language classes.

Great attention was paid to Pedagogy course on the second study year for the following purposes:

- understanding by students the basic concepts of subordinates' modern moral development and military education prospects of modernization;
- efficient use by commanders during educational work the patterns of the soldier's individual moral formation;
- the study of the content and implementation of the troops' moral and psychological life support.

We believe it to be compulsory for the teacher of Pedagogy to know his students' profession peculiarities so he could conduct didactics and theory courses of education in their future profession. Pedagogy teaching is the basis of professional orientation training of future officers only under these conditions and is the key to development of students' high moral culture. Teacher should know the higher military education institution, service and personality of the student so it contribute to radical improvement of the future officers training and it completes scientific disciplines with practice and is the key to effective orientation of the students towards officer's profession in higher education institution. If we look at international practice, it is possible to mention USA example. The military leadership of this country believes that in order to provide proper impact of humanitarian and socio-economic disciplines, scientific and teaching personnel among servicemen can do so. For example, there are almost 100 % of the scientific and pedagogical personnel that conduct courses of humanitarian and socio-economic disciplines in West Point and are formed out of servicemen [3, 9].

Research shows that an important part of professional orientation improving in the moral culture formation in teaching pedagogy is the study of specific methods courses as the officer's professionalism requires not only general pedagogical and specific knowledge in special subjects but also high skills to be able to share them to others, it means to have many methods, techniques, forms of work, understanding of the soul of each individual and pedagogical convictions.

Therefore, lectures in pedagogical skill, cultural and educational activities under personally and professionally oriented education targeted program of students' moral culture were held for experimental groups.

The third study course at the institute can be characterized by emphasis on philosophical sciences, because philosophy course contains Ethics and Aesthetics. Studying Ethics, students are aimed at new moral paradigm that is based on consent, search for mutually acceptable solutions, overcoming conflicts and nonviolence.

Great importance for the students, as shown by the experiment, has classes in Aesthetics, as aesthetic principle that lives in every human, becomes an integral part of the spiritual and the practical development of the world with correct direction of training and education. This is particularly true about emotional wealth, culture of feelings, aim at harmony, unity of content and form that belong to aesthetic field and make it a catalyst for creativity of the individual in all the spheres of public activity. Aesthetic culture, as a part of general culture, significantly affects the moral culture formation. This formation is impossible without deep understanding of the art nature, without developed sense of beauty, without the participation, directly or indirectly, in the creation of art, without ability to create under beauty principles.

Taking into account those few hours during the experiment, we have organized additional lectures and seminars, educational events according to the moral culture development program, where students have been able to find out more about ethical problems. Students have shown particular interest to the categories of moral consciousness (duty, responsibility, justice, etc.) and concepts of moral consciousness (honor, dignity, conscience). There was also given a special course in "Etiquette of serviceman".

On the fourth study year in pedagogical process of higher military education institutions it was focused at the academic discipline "Military training and education". It is especially important at the final year, because it trains students for internship in the army and has purposes as follows:

- to systematize and deepen knowledge in pedagogy, to equip future commanders of units with knowledge in military didactics, to form skills and ability to apply them creatively in servicemen training and education;
- to give the students a knowledge of actual problems of moral development of the Armed Forces personnel of Ukraine with knowledge of the methodological foundations of educational work, moral and psychological support to perform tasks of combat and mobilization training and forces functioning;
- to form the scientific understanding of the place of moral development in the system of educational work among Armed Forces of Ukraine in order to reach the moral and psychological support of forces activity;

- to form creative pedagogical thinking, ability to analyze and solve the moral character issues in the military environment.

We believe that the effectiveness of moral norms and knowledge assimilation have contributed to the high pedagogical skills first, competence and knowledge of the teacher, his experience and deep knowledge of the military environment and service peculiarities. Thanks to this students have been well prepared for the internship in the army and for officer service after graduation, about what shows the data of experimental work.

During this period of designing the educational environment, cadets of experimental groups were proposed a special course "Code of Honor – a reference point of military professional", which became final in the systematization of knowledge and skills required for future officers, unit commanders and military educator.

Designing of the students' educational environment was distinguished with the unity of theory and practice, specially prepared activities, which were conducted in the experimental groups according to the target program, their brightness and richness, emotional coloring, teachers and officers' creative approach to the case.

Thus, we have actively used the round table meetings, which have been based on the principle of collective discussion of the problems. This is a rather complex form that suggests the presence of the specialist in a particular issue being discussed. When we organized such speeches, we set a goal to find out how well a particular material is assimilated; to teach students to lead the discussion convincingly; to defend own position during the educational problem solving. During the teamwork students communicate, learn to listen, analyze, debate and persuade. The main thing is that the debate allows to identify positions of each student and to plan individual work accordingly.

Summary conferences have promoted moral development under result of training in the army, scientific and practical conference on actual problems of psychological and pedagogical sciences. As a result, experience of each is assessed, the ways out of difficult situations, and also creating situations that help to understand the position of each cadet are discussed. Thus, all the levels of creative educational and intellectual activity are used: visual-objective, visual-figurative and verbal-logical.

During the experiment, we have studied the system of educational work at the Institute, observed the work of all the services and responsible persons, analyzed educational plans and have concluded that educational work of higher military education institution has great potential but is conducted unsystematically, sporadically and superficially. Activities of responsible persons is reduced to the reports by chiefs about conducting the activities and psychological climate in subdivisions and to the study of the governing documents of the Ministry of Defense, Chief of General Staff, Chief of the

General Directorate of educational work in Armed Forces of Ukraine, to the informing, instructing, orders reading. Results of military discipline condition are reduced to figures on the number of committed crimes or violations of statutory order among cadets, warrant officers and officers. Education of those who violated the order usually occurs by hearing him at the general meeting of collective where is applicable superficial subordinates moralizing who make promises not to do similar things anymore. Most of the activities are dedicated to results, hearing and controlling.

We believe that targeted level of moral culture development shall be that, which is characterized by the systematic and consistent organization on evidence-based programs with clearly defined objectives, methods and means of its implementation.

Personally and professionally oriented special program created by us, with taking into account the existing level of students' moral development, their sex and age, individual and psychological, professional and productive, belief and personal and socio-political features. Research has shown that high educational potential has carried out activities on the basis of the best traditions of the Armed Forces, main provisions of the officer corps Code of Honor of the Armed Forces of Ukraine.

Conclusions. Summarizing the above mentioned facts, we have concluded that for effectiveness of students' moral culture formation process the primary task is to study the socio-pedagogical conditions and designing the educational environment, i.e., the use of all the necessary factors that ensure the training of highly moral military specialists. In modern reformation of the Armed Forces of Ukraine, the need to modernize and improve the personnel's moral culture to carry out professional tasks, this problem has national significance and requires further research and methodological developments.

REFERENCE

1. Bekh, I. D. (1991). Kontsepsiia vykhovannia osobystosti [The concept of education of the individual]. *Radians'ka shkola*, 5, 40–47.
2. Yahupova, V. V. (Ed.) (2002). *Viis'kove vykhovannia: istoriia, teoriia ta metodyka* [Military education: history, theory and methods]. K.: Graphic&Design.
3. Kvitkin, P. V. (2003). Problemy humanizatsii ta humanitaryzatsii viis'kovoï osvity v umovakh reformuvannia ta rozvytku Zbroinykh syl Ukrainy [Problems of humanization and humanitarization of military education in terms of reforming and development of Armed forces of Ukraine]. *Viys'kova osvita: zb. nauk. prats'*, 10, 75–81.
4. Manuilov, Yu. S. (2000). Sredovoi podkhod v vospitanii [Environmental approach in education]. *Pedagogika*, 7, 36–41.
5. Rubinshtein, S. L. (1957). *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. M.: Izd-vo AN SSSR.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Концепція виховання особистості / Іван Дмитрович Бех // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 40–47.

2. Військове виховання : історія, теорія та методика : [навч. посібн.] / за ред. В. В. Ягупова. – К. : Graphic&Design, 2002. – 560 с.
3. Квіткін П. В. Проблеми гуманізації та гуманітаризації військової освіти в умовах реформування та розвитку Збройних сил України / Петро Вікторович Квіткін // Військова освіта : зб. наук. праць. – 2003. – № 10. – С. 75–81.
4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Юрий Степанович Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 351 с.

АНОТАЦІЯ

Ісаєнко Т., Мартинюк В. Соціально-педагогічні умови формування моральної культури особистості в сучасному освітньому просторі.

У статті розкрито й проаналізовано соціально-педагогічні умови формування моральної культури особистості.

Визначено сукупність факторів, які забезпечують результативність виховання моральної культури курсантів вищих військових закладів освіти.

На основі комплексу теоретичних та емпіричних методів доведено необхідність гуманізації й гуманітаризації навчально-виховного процесу вищих військових закладів освіти та створення особистісно і професійно орієнтованої цільової програми з урахуванням наявного рівня моральної вихованості курсантів, їх статево-вікових, індивідуально-психологічних, професійно-виробничих, світоглядно-особистісних та суспільно-політичних особливостей.

Ключові слова: соціально-педагогічні умови, професійне середовище, фактори конструювання середовища, моральна культура особистості.

РЕЗЮМЕ

Исаенко Т., Мартинюк В. Социально-педагогические условия формирования нравственной культуры личности в современном образовательном пространстве.

В статье раскрыты и проанализированы социально-педагогические условия формирования нравственной культуры личности.

Определена совокупность факторов, которые обеспечивают результативность воспитания нравственной культуры курсантов высших военных учебных заведений.

На основании комплекса теоретических и эмпирических методов доказана необходимость гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса высших военных учебных заведений и создание личностно и профессионально ориентированной целевой программы с учетом уровня нравственной воспитанности курсантов, их возрастных, индивидуально-психологических, профессионально-производственных, мировоззренческо-личностных и общественно-политических особенностей.

Ключевые слова: социально-педагогические условия, профессиональная среда, факторы конструирования среды, нравственная культура личности.

ANIMATION ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENT YOUTH'S SOCIAL CULTURE

Метою статті є розгляд анімаційної діяльності як ефективної соціальної практики з активізації соціального вдосконалення студентської молоді, зокрема застосування засобів анімації з метою розвитку соціальної культури. Провідними методами дослідження є аналіз наукових праць та співставлення теоретичних підходів до розвитку соціальної культури студентства. Визначено, що в сучасних умовах соціальна культура студентської молоді формується під впливом розгалуженого інформаційного середовища, що передбачає співвідношення її з інформаційно-комунікативною діяльністю як однією з провідних для студентів. Це передбачає розробку відповідної практичної програми анімаційної діяльності в середовищі закладу вищої освіти, що є перспективою подальшого дослідження.

Ключові слова: студентська молодь, соціальна культура, анімаційна діяльність, інформаційне суспільство.

Introduction. Contemporary student youth will eventually become the society's intellectual and professional pioneers, who will take up the responsibility for establishment of civil society, making development of this group's social culture an important topic. Competitiveness and high professional level that are supposed to form during studies in higher education institutions (hereinafter HEI) lay the foundation for students' social maturity. However, right now it is important to create an environment for forming and revealing social activeness, tolerance, consolidation against consumerism, disregard for social problems, deanimation of social interaction, which proves the necessity of revisiting approaches to social education of student youth and expanding the borders of education space through modernization and improvement of extracurricular activities. One of the main means to activate student's social culture is animation activities, which by definition and contents is meant to stimulate social subjects' immediate participation in social processes.

Analysis of relevant research. The issues of students' socialization, social education and implementation of social-pedagogical activities with them were studied by N. Maksymovska, M. Petrova, A. Ryzhanova, S. Savchenko, O. Khendryk, V. Shtyfurak and others. T. Lesina, L. Tarasov, M. Yaroshenko and others studied animation as a society-based practice and a means of motivating person's active position. However, scholars did not examine animation activities as a means of developing person's social culture.

Aim of the Study. The aim of this article is to describe animation activities as one of the means of motivation to conduct active life and reveal high social interaction level in student environment.

Research Methods – research literature analysis, comparison of theoretical approaches to an issue, systemization of scientific facts regarding social culture.

Results. Due to students being a part of the general “youth” group, we will utilize the following definition: “youth is a differentiated social group that gains the features of social community and has characteristic social, psychological, cultural and other features, particularly lifestyle, is in the process of socialization, has its own social age and, according to the requirements of an epoch, has to become the creator or an initiator of a new social and cultural reality” [1, 150–151]. Such position allows us to characterize socially positive models of youth’s interaction, which is based on the qualities of a culture that is contemporary to them.

According to article 61 of Ukrainian education act (2014), student youth is defined as a subject of obtaining higher education. Student is a person enrolled to HEI with an aim to gain junior bachelor, bachelor or master higher education degree [6]. It is important for our study to consider age limits (mostly from 16 to 25 years) and status of HEI, as well as sociocultural features of this social group’s members. L. Sokurianska deepens the concept of students’ social purpose with the following statement: students are “a sociocultural community that consists of HEI students, who adopt and gain social subjectness in cognitive, professional, civic, political, moral and other fields of a historically defined society, through interiorization of value and norm system of a certain society in general, and also at a high school social institute, where they produce new axiophenomena that achieve reflection and embodiment in their symbolic and objective world” [11, 65]. This definition allows us to expand the concept of student community’s shared qualities and describe the process of formation of their social subjectness, particularly to focus on the main qualities of precisely students’ social culture that are unique to those of other members of youth.

O. Vynoslavska, A. Liakisheva, N. Maksymovska, S. Savchenko, L. Sokurianska, V. Shtyfurak and others studied student youth’s social and psycho-age qualities that will be the foundation of social culture analysis. Based on the analysis of mentioned scholar’s works we can assume that student’s social development is influenced by many factors. Firstly, it is the need of self-actualization, self-affirmation, self-realization and aspiration for independence. Secondly, students’ group social qualities, namely formation of professional and civic conscience, social value orientations and group solidarity are the preconditions of social maturity. Thirdly, among the leading psycho-age and social qualities of student’s personality development the most crucial are those related to self-conscience, self-regulation, self-organization and self-development, for they are the key ones in the process of student youth’s social establishment and development. Fourthly, criticality, emotional direction, ambitiousness, focus on the future, special reflectivity and increased need to

empathize and form trust relations create the foundations for viewing student's subject position in various kinds of activity. The reviewed psycho-age qualities are an objective precondition for gaining high enough social interaction quality level, but at the same time, based on the statement by N. Maksymovska, they can "cause both the gain of social leadership by this group in society and lead to its civic and professional deformation" [3, 4].

Creation of conditions for avoiding the negative side of social maturation is possible with deep understanding of the contents of student youth's socialization and social education. Regarding this, S. Savchenko accentuates during the study of student youth's socialization on the fact that "students are not a passive object of socialization to society and its institutes; recent years marked the increase of students' own role in this process" [9, 74]. At the same time, "students are one of the most problematic social groups, which changes dynamically inside itself, and these changes are followed by complication of interactions and relations in Ukrainian society's social structure" [9, p. 70]. Thus, it is necessary to implement an effective kind of activities for improving students' positive socialization conditions and reducing negative social factors in this process within HEI.

As A. Ryzhanova mentions social education as an adjustable component of students' socialization is based on a certain fact: "without integrating educational efforts of society in order to facilitate pro-social development of student youth and without simultaneous approbation of social values they've gained, social qualities they've formed and pro-social behavior in real societal conditions, positive socialization and social tempering of students are impossible" [7, p. 30]. This assumption is reinforced by the fact that the third chapter of Ukrainian higher education act (article 26) states that forming personality through patriotic, legal and ecological education and establishment of moral values, social activeness, civic position, responsibility, healthy lifestyle, ability to think freely and self-organize in contemporary conditions for participants of educational process are considered the most important tasks for a HEI [6].

Analysis of research works on socialization and social education of student youth (S. Savchenko, V. Shtyfurak, O. Khendryk and others) allows us to conclude that the leading directions of students' social culture development are socially-professional and socially-civic components. For example, O. Khendryk mentions that "the contents of HEI students' sociality lie in improving values they've gained at the previous stage, these values being family (as positive treatment of one's family), age (as a subculture), ethnicity (as self-identification), social relations (as and increasing interest in politics, law, religion, morals etc.), civility and in establishment of professional values. This is also true for social qualities, like determination, persistence, kindness, consolidation, discipline, respect for human dignity and individuality, tolerance, responsibility and establishment of professional solidarity, critical thinking and

producing personal assessments, initiative, openness for cooperation, which provide self-realization for students in professional and civic societies. Finally, an appropriate pro-social behavior is being tempered through participations in scientific and creative activities of a student group outside an educational process, in social life of an education institution, student self-government and voluntary activities” [15, 201–202].

The starting point regarding the social culture of students as a component of a larger group, the youth, is a definition by A. Ryzhanova: “Social culture is an indicator of social subject’s social maturity – of the fact that he or she is able not only to learn new social experience and recreate an existing one, but also to improve the surrounding society and personal social subjectness in the process” [8, 37]. This position enables the uncovering of studied quality’s essence, which is based on personal participation of a person and a community in social improvement. The general contents of social culture are family, ethnic, civic, professional, law, regional and global components. At every age stage and according to social situation of development only a few certain components of social culture become the leading ones. As such, the essence of students’ social culture in general is an active improvement of the present social field through further vale mastering of social interaction, based on improving self-conscience and developing pro-social needs, completely matches its psycho-age qualities and leading social role.

In accordance to the aforementioned statements, social culture is a quality of student youth’s sociality development stage, which presents itself in high-level social values, developed social qualities and pro-social behavior and implies high social maturity level, based on social subjectness and its highest display – social creativity.

The leading role of students in social improvement of society and themselves lets us state that it is crucial to analyze their social subjectness and social creativity as a display of this social group’s social culture. A. Bieloshytskii, M. Bieloborodov, I. Berezhna, S. Derbycheva, N. Melnikova, T. Olkhova, L. Sokurianska, J. Chyzhov, O. Shumilin and other scholars studied these aspects. Analysis of their works allows us to state that “subjectness is a quality of a person, that indicates his or her ability to be a strategist in activities, mark the necessary tasks, realize motives, respond for actions, individually construct them and evaluate their accordance to what’s in mind, to correct the aim and to plan life” [2, 329]. Thus, subjectness is related to social and cultural realities, is based on values and is developed through purposeful activities, for statement of which the favorable conditions are required. The definition of social subjectness is mostly focused on social component and is being interpreted as “subject’s essential quality (be it an individual, a group etc.), which reveals itself first and foremost through its value orientations, strategic life choice, socially creative and purposeful activities” [11, 155].

Researchers of social creativity do not separate the process of creation from humanity's social life, as "the history of social life is a sequence of acts of creating new forms of social life. The creativity is exactly where person's world-changing essence reveals itself – the essence of creator of new relations and of himself" [4, 4–5]. The inner nature of social creativity is based on an act of creation being "a dialectical unity of reproduction and production, where the latter plays the leading role" [4, 17], meaning that productive pro-social activities intensifies creative, renewed social development, aimed to improve. We agree with N. Melnikova on the fact that "social creativity is aimed to satisfy not personal, but societal needs and interests. Social creativity is a unique form of solving societal contradictions. Creativity can only be considered social when it yields new things that have societal significance" [4, 17–18]. Thereby, the main idea of social creativity is necessity and ability to influence the flow of social processes, which makes it the highest form of sociality – the basis and display of social culture.

Ever since students appeared as a social group, it never remained the same, but it kept its features thanks to the fact that professional scientific activities remained the leading ones. According to S. Savchenko, "the defining factor was not students' striving for stability, but an objectively caused trans-temporal task of higher school – to prepare specialists needed for social organism to function and to satisfy the youth's need for education, mental growth and professional establishment" [9]. Thus, the development of society as a self-renewing system directly depends on development of students' social culture.

To summarize, the development of student youth's social culture is a process of activating the leading factors of this social group's social development both in HEI (curricular and extracurricular activities) and outside the education institution in social space (mostly extracurricular activities). The leading factor of this process is contemporary legislation of education. Realizing students' subjectness is mostly enabled with article 40 of Ukrainian higher education act, according to which a student self-government is the right and ability of students to solve the issues of study and everyday life, to ensure students' rights and interests, which unites all students of HEI and works according to the principles of voluntariness, collegiality, openness, electiveness and accountability of student self-government bodies, equality of students' rights to participate in student self-government, as well as of independence from the influence of political parties and religious organizations. In extracurricular field, student self-government conducts organizational, educational, scientific, sports, recreational and other arrangements, that allows uncovering personal subjectness of any student [6]. However, the means of activating social subjectness as the basis of student youth's social culture development have to match and be respectively modern.

A search for proper mechanisms of activating the process of improving students' sociality in extracurricular process lets us state that in contemporary sociocultural conditions animation activities, studied as the means of socialization and social education – of student youth in particular – by T. Lesina, N. Maksymovska, M. Petrova, L. Tarasov and others, are effective. Animation activities with students are generally interpreted by M. Petrova as “a set of socially meaningful activities of a person that are aimed to intensively and consciously interact with surrounding environment and learn sociocultural values while satisfying relaxation, recreation, education and creativity needs and interests” [5, 9]. On the one hand, we concur that “animation activities can be a means to form person's ability to transform surrounding reality during the process of planned creation of conditions for its relatively purposeful self-education as a subject of social relations” [same]. On the other, however, it is much too focused on students' personal needs, while it was mentioned earlier that pro-social needs (particularly civic, professional, regional etc.) lead to social maturing and development of high sociality level. This means that the mentioned definition must be improved according to the essence of students' social development.

Taking into account L. Tarasov's view on animation activities being «a process of deep (existential) interactions of a person with the world around him/her, during which the mental needs grow and are satisfied. It is a free socially meaningful activity of individuals and social groups, aimed at mental and creative development of a person and mental recreation of society' [13, 47]. The significance of animation activities with student youth increases. In our opinion, dynamics of social and mental needs for improvement of society is the core of contemporary understanding of animation with student youth when it comes to development of the social culture.

Scientific foundation of viewing animation activities as a basis for researching student youth's social culture was laid in the latest socio-pedagogical explorations by L. Volyk, T. Lesina, N. Maksymovska, which particularly focus on animation activities' characteristic components of activeness, emotional richness and voluntariness reducing the influence of asocial factors of environment and empowering the conscious part taking in pro-social processes of constructing social life [3]. Animation approach to social-pedagogical activities (hereinafter SPA) was substantiated in social pedagogy, which allows uncovering the core of activating and animating students.

According to N. Maksymovska, animation approach to SPA means “harmonizing social and educational influences in contemporary society, which is being built on strengthening subjectness as value-meaning self-organization and activating social life” [3, 434]. Despite the fact that author substantiates the use of animation approach to implement social-pedagogical activity with student youth in leisure sphere, the general features of proposed approach can be reinterpreted for other fields of social interaction, because “animational SPA

with student youth in leisure field is a process of activating, inspiring students to conduct social changes and improve both social and cultural conditions of existing in information society through active pro-social subject standing and intensive social interaction during extracurricular time in HEI and open leisure field, which facilitates social development by realizing social creativity" [3, 434].

Viewing animation activities as a toolset for developing social culture is based on traditional understanding of a tool being "a kind of social activity that influences personality in a certain way" [14, 330]. To be more specific, "a pedagogical tool is something used by an educator in order to influence those he educates during education (which ensures reaching of activity's pedagogical aim). It includes words, actions, examples, books, technical means and others" [10, 295]. Sometimes learning, job, rules of conduct, sports activities, tourism and other such things can also be called the means of pedagogical process [10, 294–295]. It is obvious, however, that the mentioned things are not of equal significance for social practice, which prevents us from analyzing them as a totality. In our study, animation activities are a kind of societal practice that activates mental improvement of students and stimulates the development of more advanced needs in modern sociocultural conditions. While it is being implemented, a set of other unique instruments may be used to activate social subjects.

Analysis of works made by researchers of animation activities (N. Maksymovska, M. Petrova, L. Tarasov, N. Yaroshenko) allows us to conclude that among its leading means, which are the most influential and cause most activation, are art, tourism, gaming, civic activities etc. Especially important is that due to conditions of contemporary information society a number of self-expression and creative presentation means on media and virtual space can be added to the list. Thus, aside from traditional kinds of activity like curricular and extracurricular (mostly self-government, volunteering, science, creativity and art) ones, which should be regarded in animation, there are also branching kinds of students' social interaction (informational and virtual communication) that activate the development of social culture in post-industrial society and influence other components of sociality. Therefore, under conditions of post-industrial society, the process of gaining leading social, civic and professional qualities must be conducted with newest means of activation, mainly through media, art, creative practices, gaming, tourism etc., as they ensure that students learn experiences not through mandatory "must", but through voluntary "want", enabling the development of social culture.

Conclusions. To summarize, the research of student youth's social culture development is based on students being a separate sociocultural community with its own unique psycho-age qualities, which are laid in the foundation of analyzing social improvement. The main task is to develop professional and civic components of sociality of this group's members. The main factor of students' social culture development is legally supported

education process of HEI, but it requires contemporary enrichment mechanisms, mainly animation activities as a type of social practice that has its own activation means. Under conditions of information age, student youth's social culture is mostly formed under the influence of contemporary information environment and new information processing and communication means, meaning that its studying involves correlation with information processing and communication activities as one of the leading ones, which influences all types of social values. Future studies will define the influence of information society on the development of information and communication components of student youth's social culture.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулевська-Черниш А. В. Молодь / А. В. Гулевська-Черниш // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, Коджаспиров Ю. А. – Москва, Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Максимовська Н. О. Теоретичні і методичні засади соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соц. педагогіка» / Н. О. Максимовська ; Харків. держ. акад. культури. – Харків, 2015. – 559 с.
4. Мельникова Н. І. Нове як фактор суспільного життя / Н. І. Мельникова. – Київ : Політвидав України, 1985. – 128 с.
5. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Петрова Мария Сергеевна ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2007. – 170 с.
6. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556 // Відом. Верховної Ради України. – 2014. – № 37/38. – Ст. 2004.
7. Рижанова А. О. Сучасна соціалізація молоді в позанавчальній діяльності / А. О. Рижанова // Соц. Педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 27–34.
8. Рижанова А. О. Якісні рівні соціальності / А. О. Рижанова // Культура та інформаційне суспільство XXI століття : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених, 24–25 квіт. 2014 р. / Харків. держ. акад. культури ; Нац. акад. мистецтв України ; Ін-т культурології. – Харків, 2014. – С. 37–38.
9. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соц. педагогіка» / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 455 с.
10. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
11. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу : ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
12. Студент XXI века : социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.
13. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация в XXI веке : концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России : монография / Л. В. Тарасов. – М. : Русаки, 2012. – 223 с.

14. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2007. – 560 с.

15. Хендрик О. Ю. Розвиток соціальності студентів мистецьких спеціальностей засобами хореографії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соц. педагогіка» / О. Ю. Хендрик ; Харків. держ. акад. культури. – Харків, 2012. – 338 с.

REFERENCES

1. Hulevs'ka-Chernysh, A. V. (2012). Molod' [Youth]. In I. D. Zvereva (Ed.), *Encyclopedia for social field specialists*. Kyiv. Simferopol: Universum.

2. Kodzhaspirova, H. M., Kodzhaspirov, J. A. (2005). *Slovar' po pedagogike [Pedagogy dictionary]*. Moscow, Rostov on Don: "MarT" publishing center.

3. Maksymovs'ka, N. O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady sotsial'no-pedahohichnoi diialnosti zi students'koiu molodd'u u sferi dozvill'a [Theoretical and methodological foundations of social-pedagogical work with student youth in leisure sphere] (DSc thesis). Kharkiv, Kharkiv State Academy of Culture.

4. Mel'nykova, N. I. (1985). *Nove yak factor suspilnoho zhyttia [The New as a factor of social life]*. Kyiv: Ukrainian political publishing.

5. Petrova, M. S. (2007). Animatsionnaia deiatelnost kak sredstvo sotsialnogo vospitaniya studentov vuza [Animation activities as a means for socially educating HEI students] (PhD thesis). Kostroma, Kostroma State University of N. A. Nekrasov.

6. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lyp. 2014 r. № 1556 [Ukrainian higher education act since July 1, 2014, № 1556] (2014). *Journal of Verkhovna Rada of Ukraine*, 37/38.

7. Ryzhanova, A. O. (2009). Suchasna sotsializatsia molodi v pozanavchal'nii diialnosti [Contemporary youth socialization in extracurricular activities]. *Social pedagogy: theory and practice*, 4, 27–34.

8. Ryzhanova, A. O. (2014). Yakisni rivni sotsial'nosti [Quality levels of sociality]. *Culture and information society of XXIst century: materials of Ukrainian science and theory conference of young scientists, April 24–25, 2014* (pp. 37–38). Kharkiv, Kharkiv State Academy of Culture, Ukrainian National Academy of Arts, Culturology Institute.

9. Savchenko, S. V. (2004). *Naukovo-teoretychni zasady sotsializatsii students'koi molodi v pozanavchalnii diialnosti v umovakh rehionalnoho osvitnoho prostoru [Scientific and theoretical foundations of student youth socialization in extracurricular activities under conditions of regional environment]* (DSc thesis). Luhansk.

10. Mardakhaiev, L. V. (2002). *Social pedagogy dictionary for students of higher education institutions*. Moscow: Academy.

11. Sokurianskaia, L. G. (2006). *Studenchestvo na puti k drugomu obshchestvu: tsennostnyi diskurs perekhoda [Students on their way to new society: value discourse of transition]*. Kharkov: Kharkov National University of V. N. Karazin.

12. Astakhova, V. I. (Ed.) (2010). *Student XXI veka: sotsialnyi portret na fone obshchestvennykh transformatsii [Social portrayal of XXIst century student based on society transformations]*. Kharkov, NUA.

13. Tarasov, L. V. (2012). Sotsyokul'turnaia animatsiia v XXI veke: kontseptsiiia razvitiia sotsialno-podderzhivaiushchikh grazhdanskikh initsiativ v Rossii [Sociocultural animation in the XXIst century: the concept of developing civic social support initiatives in Russia]. Moscow: Rusaki.

14. Fitsula, M. M. (2007). *Studies handbook "Pedagogy"*. Kyiv, Academic publishing.

15. Khendryk, O. J. (2012). *Rozvytok sotsialnosti studentiv mystetskykh spetsialnostei zasobamy khoreografii [Developing sociality of art students by means of choreography]* (DSc thesis). Kharkiv, Kharkiv State Academy of Culture.

РЕЗЮМЕ

Максимовский Н. Анимационная деятельность как средство развития социальной культуры студенческой молодежи.

Целью статьи является рассмотрение анимационной деятельности как эффективной социальной практики по активизации социального совершенствования студенческой молодежи, в частности применение средств анимации с целью развития социальной культуры. Основными методами исследования являются анализ научных исследований и сопоставление теоретических подходов к изучению социальной культуры студенчества. Определено, что в современных условиях социальная культура студенческой молодежи формируется под влиянием разветвленной информационной среды, что предполагает соотношение развития социальной культуры с информационно-коммуникативной деятельностью как одной из ведущих для студентов. Это предусматривает разработку соответствующей практической программы анимационной деятельности в высшем учебном заведении, что и будет перспективой дальнейшего исследования.

Ключевые слова: студенческая молодежь, социальная культура, анимационная деятельность, информационное общество.

SUMMARY

Maksymovskiy M. Animation activities as means of developing student youth's social culture.

The aim of the article is to review animation activities as an effective social praxis of activating student youth's social maturing, particularly using animation for development of social culture. The main methods of study are analysis of scientific research and comparison of theoretical approaches to examination of students' social culture. Students' social growth is affected by certain needs (for self-actualization, self-affirmation, self-realization, independence), social group qualities (like formation of professional and civic conscience, social value guidelines) and leading psycho-age qualities of student personality development regarding self-recognition, self-regulation, self-organization and self-development.

The article also substantiates that student youth's characteristic features (criticalness, emotionality, need for self-realization etc.) are the basis for defining social subjectness and social creativity as the leading attributes of students' social interaction, which form the foundation of social, professional and civic self-realization. Social culture is a quality of student youth's sociality development stage, which reveals itself in high-level social values, formed social qualities and pro-social behavior, and implies high social maturity level on the basis of social subjectness and its highest manifestation – social creativity. Development of student youth's social culture is a process of activating main factors of this group's social formation both at HEI (curricular and extracurricular activities) and outside education institutions in social field. Especially important is the fact that under conditions of contemporary information society this field gains new self-expression and creativity tools due to technical advances in media and virtual space. Thus, aside from traditional types of activities (mainly self-government, volunteering, research artistic activities etc.), student youth's social interaction types (informational or virtual-communicational) start to branch out, activating development of social culture in post-industrial society and influencing other sociality components.

It was defined that, under contemporary conditions, student youth's social culture is formed under the influence of branching information environment, which implies interrelation of social culture development with information/communication activities as one of the leading ones and greatly influences all the groups of social values, eventually becoming one of the animation tools. This leads to development of a fitting animation activities program in a higher education institution, which will be the focus of further research.

Key words: student youth, social culture, animation activity, information society.

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті узагальнено результати міжнародних проектів та програм, вітчизняних державних документів, наукових робіт, у яких представлено сутність поняття «соціальна компетентність молодшого школяра» та її структура. На основі проведеного аналізу встановлено, що досліджувана компетентність трактується як інтегративна характеристика особистості школяра, що є системоутворювальною в його структурі й репрезентована ключовими елементами компетентності – знаннями, уміннями, навичками, ціннісним ставленням та здатністю до соціокультурної взаємодії в умовах інтеграції людини з суспільством. Репрезентовано власну дефініцію поняття «соціальна компетентність молодшого школяра». Узагальнено її структуру у вигляді: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів; визначено ознаки їх сформованості. З метою об'єктивного її оцінювання розроблено чотирьохрівневу оцінку ступеня її сформованості: низький (репродуктивний), середній (ситуативний), достатній (продуктивний), високий (активний).

Ключові слова: соціальна компетентність молодшого школяра, структура соціальної компетентності молодшого школяра, підготовка вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності учнів.

Постановка проблеми. На рубежі XX та XXI ст. відбувається світове усвідомлення того, що саме розвиток людини в її інтересах та її власними силами (human development for development by development) є гуманістичною метою прогресу. Актуальність дослідження проблеми формування соціальної компетентності особистості зумовлена низкою причин, а саме: орієнтацією сучасного суспільства на відкритість, інтеграцію, демократизацію відносин; об'єднанням зусиль усіх суб'єктів соціальної взаємодії для вирішення завдань, що забезпечують умови поступального розвитку людської цивілізації, що протікають на сучасному етапі в світі процесами інтернаціоналізації та глобалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Зміст, структура і способи формування соціальної компетентності ґрунтовно проаналізовано й експериментально перевірено в дисертаційних дослідженнях: В. Басової, Н. Білоцерковець, Н. Бобрич, О. Варецької, О. Галакової, М. Докторович, Н. Калініної, О. Кракаускене, О. Крузе-Брукс, Н. Лупанової, Н. Ляхова, В. Новікова, О. Прашко, Р. Скірко, С. Учурової, В. Цветкова та ін. Особливості змісту та шляхи розвитку соціальної компетентності молодших школярів репрезентовано в публікаціях Н. Бібік, Н. Басюк, С. Данилейко, Г. Коберник, В. Коваленко, О. Крузе-Брукс, Ю. Коротіної, О. Литовченко, В. Новікова, О. Прямікової, О. Савченко та ін.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «соціальна компетентність молодшого школяра», узагальнити власне визначення його змісту й обґрунтувати структуру, ознаки та рівні сформованості соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження та державних документів, що дало змогу з'ясувати ступінь наукової розробки проблеми й узагальнити власну наукову позицію.

Виклад основного матеріалу. Головна особливість молодшого шкільного віку, як зазначають науковці, – зміна соціальної позиції дитини. Вона приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, змінюються її відносини з дорослими. Це розширює й поглиблює систему її відносин з навколишньою дійсністю, посилює значущість спонтанних соціалізаційних процесів для її особистісного розвитку [13, 384]. До фундаментальних новоутворень дитини молодшого шкільного віку, які створюють позитивні передумови для її соціалізації, сучасні науковці відносять суб'єктність та індивідуалізацію.

На думку С. Литвиненко, соціальний розвиток дитини, що утворює контекст онтогенезу й визначає його загальний зміст, вивчається як двоєдиний процес нерозривно пов'язаних у своєму функціонуванні складових, що мають складні залежності та певні суперечності: соціалізації (оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення) та індивідуалізації (самопізнання, набуття самостійності, відносної автономності) [7, 14]. Тому успішна соціально-педагогічна робота із соціалізації особистості допомагає дитині увійти в сферу соціального життя, у культуру; вона сприяє створенню ціннісних орієнтацій, свого стилю життя, власного соціального досвіду.

Відповідно до потенціалу та можливостей загальноосвітніх навчальних закладів, як активних агентів соціалізації школярів, у Державному стандарті початкової загальної освіти визначено результативно-діяльнісні характеристики освіти – компетентності, які набуваються у процесі навчання й особистого пізнавального і життєвого досвіду молодших школярів [2]. Зокрема, це такі ключові компетентності, як: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'я-збережувальна, соціальна компетентність та компетентність із питань інформаційно-комунікаційних технологій. Державним стандартом передбачено, що соціальна і громадянська компетентності молодших школярів мають міждисциплінарний характер, інтегруються за допомогою всіх освітніх галузей і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття і співпраці в суспільстві, дотримання соціальних норм [2, 11].

На основі проведено аналізу встановлено, що соціальна компетентність, як ключова характеристика результату обов'язкової освіти, виокремлена всіма міжнародними проектами та вітчизняним Стандартом початкової загальної освіти. Головними характеристиками соціальної компетентності визначено: здатність міжособистісно та міжкультурно взаємодіяти з іншими, співпрацювати в команді, брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти мирним шляхом, активно виконувати різні ролі та функції тощо.

Аналіз наукових публікацій дав можливість зробити висновок, що поняття «соціальна компетентність» є багатоаспектним і має велику кількість трактувань, які розкривають його сутність відповідно до обраного науковцем аспекту. Вчені О. Варецька та Г. Марасанов виокремлюють його розуміння в широкому та вузькому значенні, при цьому більшість трактують його як інтегративну якість особистості, що є комплексом знань, умінь, здатностей, цінностей, норм, традицій, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях тощо. Їх засвоєння та активне відтворення допомагає суб'єкту: швидко й ефективно адаптуватися, ухвалювати рішення зі знанням справи, конструктивно взаємодіяти з іншими, проявляти активність і доходити взаєморозуміння; адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати питання на перетині системи соціальних відносин суспільства людини; брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати й вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність; здійснювати соціальні технології в головних сферах життєдіяльності (у системі соціальних інститутів, норм і відносин) згідно з належним рівнем культури, моральності і права тощо.

Вмотивованою вважаємо думку Н. Ляхової, що сутнісна характеристика соціальної компетентності особистості полягає в усвідомленому, адекватному, позитивному ставленні до себе та інших, заснованому на визнанні суб'єктивності інших та власної суб'єктності, що забезпечує реалізацію у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією (облік очікувань іншої людини, її інтересів і потреб) і конфронтацією (відстоюванням власних інтересів та запитів) [8, 19].

Нам імпонує визначення соціальної компетентності особистості В. Шахрая, який зазначає, що це – «якісний ступінь її соціалізованості, цілісне інтегративне утворення, сукупність конкретних здібностей, знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство через продуктивне виконання нею різних соціальних ролей і успішну самореалізацію» [12, 361]. Вважаємо, що цитоване визначення розкриває широке значення досліджуваного поняття, адже відтворює загальний аспект процесу соціалізації, що відбувається під впливом усіх його агентів

та може стосуватися виконання різних соціальних ролей і видів самореалізації (освітньої, професійної, спортивної тощо).

Ґрунтовне представлення сутності поняття «соціальна компетентність» знаходимо в дисертаційних дослідженнях науковців ХХІ ст. Більшість із них репрезентують досліджувану категорію у вузькому значенні, оскільки конкретизовані на соціальних характеристиках особистості певного віку та виду діяльності. Аналіз цих наукових праць дав можливість з'ясувати, що наукові інтереси дослідників соціального розвитку особистості були спрямовані на вивчення соціальної компетентності дітей шкільного віку (Н. Белоцерковець, В. Басова, О. Галакова, М. Докторович, Н. Калініна, Ю. Коротіної, О. Кракаускене, О. Крузе-Брукс, В. Новікова, О. Прашко, С. Петухова, І. Рябуха, А. Тарадаєва, В. Цветкова, Ю. Уфимцева та ін.), студентів, майбутніх фахівців педагогічної галузі (Н. Бобрич, О. Варецька, І. Зарубінська, Л. Єременко, Г. Мосягіна, І. Мирна, Є. Муніц, Н. Лупанова, Р. Скірко та ін.).

У контексті нашого дослідження проаналізовано сутність поняття «соціальна компетентність молодшого школяра». З'ясовано, що науковцями визначено такі його трактування, як: інтегративна якість особистості, що характеризує ціннісне ставлення до продуктивної взаємодії з різними групами й індивідами у процесі активного творчого освоєння дитиною морально-етичних норм спілкування і регулювання на основі рефлексії міжособистісних та внутрішньо особистісних соціальних позицій (О. Крузе-Брукс) [6, 34]; системоутворювальний компонент у структурі особистісної культури дитини, що забезпечує адекватне задоволення потреб на основі організації власної діяльності, регульованої рівнем соціальної обізнаності особистості, і представляє собою гармонійне поєднання компонентів, що її визначають: рушійні сили, знання та особистісна активність (В. Новіков) (дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів) [9, 7]; інтегративна характеристика особистості дитини, яка відображає систему знань, умінь і навичок, набутих нею у процесі освоєння навчальних предметів і необхідних їй для моделювання своєї поведінки, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність, будувати систему відносин та спілкування з оточуючими людьми з урахуванням соціальної ситуації (Ю. Коротіна) [5, 8]; інтегративна особистісна характеристика, що відображає визнання ним цінності себе та іншого, співпраці з дітьми й дорослими; знання правил поведінки і взаємодії, способів виходу з конфліктних ситуацій, що виявляється в шанобливому ставленні до людей різного віку та різних культур, у відповідальності за свої вчинки й результати діяльності на основі розвитку рефлексії (О. Галакова) [1, 11]; інтегративна характеристика особистості, що передбачає здатність засвоєння та відтворення молодшим школярем соціальних знань, навичок, ціннісного ставлення (для учнів 1–4 класів), первинних навичок рефлексії (для учнів 3–4 класів) до соціальної

ролі школяра, учителів, батьків та однолітків, Батьківщини, а також до ігрової, навчальної діяльності та до інформації і сучасних гаджетів (Т. Тадаєва) [11, 60–61] та ін.

Отже, проведений аналіз дає можливість зробити висновок, що досліджувана компетентність учнів молодшого шкільного віку трактується як інтегративна характеристика особистості школяра, що є системоутворювальною у його структурі й репрезентована ключовими елементами компетентності – знаннями, уміннями, навичками, ціннісним ставленням та здатністю до соціокультурної взаємодії в умовах інтеграції людини з суспільством.

З огляду на узагальнення, під *соціальною компетентністю молодшого школяра* розуміємо компонентне утворення в структурі його ключових компетентностей, що відображає змінні комбінації цінностей, знань, умінь, здатностей та особистісних якостей, що забезпечують активність дитини в суб'єкт-суб'єктному процесі взаємодії з соціокультурною дійсністю та на основі неї формування інтеріоризованого особистістю соціального досвіду.

Комбінації цінностей, знань, умінь, здатностей та особистісних якостей учнів початкової школи, що є визначальними у сформованості їх соціальної компетентності, представлено в науковій та навчально-методичній літературі. Вони відповідають змісту структурних компонентів досліджуваної компетентності. Аналіз структурування дослідженої компетентності доводить, що науковці однастайні в думці, що ключовими аспектами виокремлення компонентів є ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінковий, адже, всі аналізовані структури соціальної компетентності репрезентовані компонентом, що відтворює мотивацію та ціннісні установки до взаємодії з соціокультурною дійсністю та особистісні якості; компонентом, що узагальнює знання особистості про соціальну дійсність та саму себе, соціальні норми й особливості взаємодії в колективі, групі, способи налагодження відносин і уникнення конфліктів тощо; компонент, який розкриває систему вмінь, навичок та здатностей особистості адаптуватися до соціокультурної дійсності, взаємодіяти з іншими в соціумі, виконувати різні соціальні ролі й оволодівати соціальним досвідом у процесі соціальної практики тощо.

Окрім цих складових науковці також виокремлюють рефлексивний компонент, мотивуючи це тим, що формування соціального досвіду вимагає від людини постійної саморефлексії, що сприяє адекватному сприйняттю особистістю себе самої та власних дій. Соціальна рефлексія (соціальне розуміння) молодших школярів, на думку дослідників, є одним із способів усвідомлення особистістю соціального досвіду. Вона базується на накопиченні, збагаченні, осмисленні, прийнятті в педагогічно створених умовах знань про соціальні явища, соціальних умінь і навичок, досвіду

емоційних відносин, досвіду творчої діяльності, пропущених через призму самовідношення й самооцінки. О. Сподаренко визначає такі елементи соціальної рефлексії молодших школярів, як: самоаналіз, самомотивація, самоорганізація, самооцінка [10, 44].

Деякі дослідники доповнюють структуру комунікативним компонентом як системою внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечує продуктивну комунікативну міжособистісну взаємодію. Вмотивованим вважаємо введення у структуру соціальної компетентності фахівців компонента, що розкриває особливості його професійної діяльності, здатність і готовність до соціально-культурних процесів відповідно до її специфіки.

У зарубіжній психології виокремлено маркери соціальної компетентності учнів початкової школи, якими керуються у своїй роботі вчителі, соціальні педагоги, практичні психологи, батьки та ін. з метою виявлення проблем її сформованості. Вони систематизовані в чотири блоки: індивідуальні атрибути; соціальні атрибути; атрибути зовнішньої характеристики; взаємодії з дорослими (McClellan & Katz) [14]. Автори маркерів соціальної компетентності молодших школярів доповнюють їх особистісними характеристиками соціальної поведінки: дружелюбність, кооперативність, дотримання традиційних моделей поведінки й навичками самоконтролю (подолання агресивності, управління гнівом, уникнення сором'язливості тощо) [14].

Отже, аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень дав можливість зробити узагальнення щодо структури соціальної компетентності молодших школярів та ознак її прояву. Погоджуємося з думкою дослідників, що її доцільно репрезентувати у вигляді мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. На основі наукових та методичних розробок Н. Басюк, Т. Гужанової, О. Кононко, І. Ніколаєску, Н. Рудницької та А. Сергеевої узагальнено ознаки їх сформованості в сучасних молодших школярів.

Мотиваційний компонент. Учень: має позитивне ставлення до оточуючих людей, осіб із особливими потребами, представників інших народів; має сформоване бажання, інтерес і позитивні установки до взаємодії та дружби з однолітками; має сформовані мотиви освітньої діяльності та спілкування; позитивно ставиться до залучення його до колективних формах діяльності (ігрової, освітньої, трудової, спортивної тощо); усвідомлює важливість формування таких рис характеру, як активність, дружелюбність, відкритість, співчутливість, толерантність, самостійність та ін.

Когнітивний компонент. Учень володіє знаннями: про загальні норми моралі та правила поведінки в родині, колективі, суспільстві та способи їх дотримання; про свої права й обов'язки, сутність соціальних ролей; про способи взаємодії (вербальні і невербальні; безпосередні,

дистанційні, віртуальні) та їх ефективність; про управління своїми емоціями та діями; про способи уникнення конфліктних ситуацій.

Діяльнісний компонент. В учня сформовані вміння та навички, що забезпечують його здатність: приймати загальні норми моралі і правила поведінки в родині, колективі, суспільстві, дотримуватися їх; установлювати й підтримувати відносини з різними соціальними групами і окремими людьми, особливо однолітками; бути активним у дружбі, спілкуванні та навчанні, співчутливим, толерантним у взаємодії з оточуючими людьми, особами з особливими потребами, представниками інших народів; проявляти зворотній зв'язок у спілкуванні засобами мовної та невербальної взаємодії; рахуватися з бажаннями та інтересами інших людей, установлювати власну позицію; самостійно приймати деякі рішення, брати на себе відповідальність за їх прийняття; уникати конфліктних ситуацій та за потреби їх розв'язувати; гідно вигравати і програвати; адекватно проявляти розчарування, управляти проявами гніву; брати участь у колективних формах діяльності (ігровій, освітній, трудовій, спортивній тощо).

Рефлексивний компонент. Учень здатний: усвідомлювати важливість взаємодії з оточуючими людьми, дружніх стосунків із однолітками; аналізувати свої дії (вчинки) й інших людей та прогнозувати їх результати відповідно до цілей і соціальних норм; аналізувати свій емоційний стан та інших людей, контролювати емоції відповідно до здійсненого аналізу; коригувати свої дії відповідно до поставленої мети й інтересів учасників взаємодії; збагачувати інтеріоризований соціальний досвід на основі самовдосконалення.

Представлена комбінація цінностей, знань, умінь та здатностей, що забезпечують активність дитини в суб'єкт-суб'єктному процесі взаємодії з соціокультурною дійсністю, є змінною та залежить від вікових, індивідуальних особливостей учнів і середовища соціалізації, тому може доповнюватись або видозмінюватись.

Якість сформованості даних ознак компонентів, на нашу думку, може свідчити про певний рівень соціальної компетентності учнів. У науковій літературі представлено визначення та характеристики сформованості соціальної компетентності молодших школярів відповідно до визначених автором показників і критеріїв. Так, Н. Калініна обґрунтовує доцільність визначення таких рівнів соціальної компетентності школярів – початковий, нестійкий, стійкий [3, 36]. О. Крузе-Брукс досліджує чотири рівні сформованості соціальної компетентності молодших школярів – стартовий, низький, середній, високий [6, 80–81]; В. Новіков і Т. Тадаєва – низький, середній, достатній [9, 120–122; 11, 60–61]; Ю. Коротіна і О. Галакова – низький, середній, високий [5, 8; 1, 82] та ін. Вмотивованим вважаємо визначення чотирьохрівневої характеристики сформованості соціальної компетентності учнів початкової школи, що в певній мірі відповідає системі

оцінювання освітньої діяльності школярів та дає можливість більш детально охарактеризувати якісні й кількісні показники її сформованості. Тому, з огляду на структурування соціальної компетентності молодших школярів, узагальнення рівневого апарату подібних досліджень вважаємо, що з метою об'єктивного її оцінювання необхідно скористатися чотирьохрівневою оцінкою ступеня її сформованості: низький (репродуктивний), середній (ситуативний), достатній (продуктивний), високий (активний). Їх якісну характеристику визначено відповідно до встановлених ознак прояву компонентів соціальної компетентності молодших школярів та рівнів їх реалізації: низький (репродуктивний) – ознака не реалізується або реалізується формально чи невірно; середній (ситуативний) – ознака реалізується, проте ситуативно і за присутності або під контролем дорослих; – достатній (продуктивний) – ознака реалізується, має постійний характер прояву, проте трапляються випадки неусвідомленого виконання; високий (активний) – ознака постійно реалізується учнем, з усвідомленням, повнотою й чіткістю виконання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, характеризуючи соціальну компетентність молодших школярів, педагогіки практики акцентують увагу на важливій ознаці її сформованості – «здатності до неперервного збагачення особистісного досвіду про соціальну поведінку шляхом створення та аналізу життєвих ситуацій, як у реальному, так і віртуальному житті» [4, с. 39]. Погоджуємося з думкою дослідниці та вважаємо її, по-суті, найвищим критерієм результативності процесу формування соціальної компетентності школярів в умовах навчальних закладів. Цей складний надпредметний освітній процес потребує чіткого усвідомлення вчителями початкової школи не лише сутності, змісту та структури компетентності, що формується, але й напрямів та механізмів реалізації в умовах освітнього середовища початкової школи.

Зважаючи на необхідність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодшого школяра, подальший науково-теоретичний пошук спрямовуємо на з'ясування напрямів та змісту діяльності вчителя з метою її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галакова О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галакова Ольга Владимировна. – Москва : 2013. – 203 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
3. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : автореф. дис. на соискание ученой степени док. псих. наук : спец 19.00.07 «Практическая психология» / Н. В. Калинина. – Самара, 2006. – 47 с.
4. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору / Валентина Володимирівна Коваленко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 6 (37). – С. 37–40.

5. Коротина Ю. В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание)» / Ю. В. Коротина. – Тамбов, 2011. – 24 с.

6. Крузе-Брукс О. А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Альбертовна Крузе-Брукс. – Великий Новгород. – 2008. – 176 с.

7. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Литвиненко Світлана Анатоліївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : 2005. – 40 с.

8. Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического ВУЗА : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ляхова Наталья Викторовна. – Красноярск, 2008. – 26 с.

9. Новиков В. В. Этнопедагогические основы формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Новиков. – Смоленск, 2004. – 18 с.

10. Сподаренко Е. В. Педагогические условия формирования социальной рефлексии младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сподаренко Елена Валерьевна. – М. : 2008. – 216 с.

11. Тадаєва А. В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Тадаєва Анастасія Вадимівна. – Харків, 2016. – 258 с.

12. Шахрай В. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі / В. Шахрай // Соціальні виміри суспільства : зб. наук. пр. – К. : ІС НАН України, 2008. – Вип. 11. – С. 352–362.

13. Яценко Л. Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку / Ліана Яценко, Тамара Кравченко // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – 2013. – № 28. – С. 383–388.

14. Katz, L. G. Fostering children's social competence : The teacher's role / L. G. Katz, D. E. McClellan. – Washington, DC : National Association for the Education of Young Children, 1997.

REFERENCES

1. Halakova, O. V. (2013). *Razvitie sotsialnoi kompetentnosti mladshykh shkolnikov vo vneurochnoi deiatelnosti [The development of social competence of younger students in extracurricular activities]* (PhD thesis). Moskva. [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [State standard of primary general education] (2011). *Pochatkova shkola*, 7, 1–18. [in Ukrainian].

3. Kalinina, N. V. (2006). *Psikhologicheskoe soprovozhdenie razvitiia sotsialnoi kompetentnosti shkolnikov [Psychological support of students social competence development]* (DSc thesis). Samara. [in Russian].

4. Kovalenko, V. V. (2015). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv molodshykh klasiv v umovakh suchasnoho informatsiinoho prostoru [Formation of social competence of junior pupils in the modern information space]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 6 (37), 37–40. [in Ukrainian].

5. Korotina, Yu. V. (2011). *Formirovanie sotsialnoi kompetentnosti mladshykh shkolnikov sredstvami uchebnykh predmetov* [Formation of social competence of younger schoolchildren by means of academic subjects] (PhD thesis). Tambov [in Russian].
6. Kruze-Bruks, O. A. (2008). *Formirovanie sotsialnoi kompetentnosti uchaschchikhsia nachalnoi shkoly sredstvami uchebnoi kooperatsii* [The formation of elementary school students' social competence by means of educational cooperation] (PhD thesis). Velykyi Novhorod.
7. Lytvynenko, S. A. (2005). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti* [Theoretical-methodological bases of training of the future elementary school teachers to socio-pedagogical work] (DSc thesis). Kyiv. [in Ukrainian].
8. Liakhova, N. V. (2008). *Pedahohicheskoe obespechenie formirovaniia sotsialnoi kompetentnosti studentov pedahohicheskoho vuza* [Pedagogical support of the formation of social competence of students of the pedagogical HEI] (PhD thesis). Krasnoyarsk. [in Russian].
9. Novikov, V. V. (2004) *Etnopedahohicheskie osnovy formirovaniia sotsialnoi kompetentnosti detei starsheho doskolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta* [The ethno-pedagogical bases of formation of social competence of children of senior preschool and younger school age] (PhD thesis). – Smolensk. [in Russian].
10. Spodarenko, E. V. (2008). *Pedahohicheskie usloviia formirovaniia sotsialnoi refleksii mladshykh shkolnikov* [Pedagogical conditions of formation of the social reflection of younger students] (PhD thesis). Moskva. [in Russian].
11. Tadaieva, A. V. (2016). *Sotsialno-pedahohichniy suprovid sotsializatsii molodshykh shkoliariv v suchasnomu informatsiinomu prostori* [Socio-pedagogical support junior pupils' socialization in the modern information space] (PhD thesis). Xarkiv. [in Ukrainian].
12. Shakhrai, V. (2008). Sotsialna kompetentnist osobystosti v naukovi literaturi [Social competence of the personality in the research literature]. *Sotsialni vymiry suspilstva*, 11, 352–362. K.: IS NAN Ukrayiny. [in Ukrainian].
13. Yatsenko, L., Kravchenko, T. (2013). Osoblyvosti sotsializatsii ditei molodshoho shkilnogo viku [Features of socialization of children of the younger school age]. *Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnogo zakladu "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni H. S. Skovorody"*, 28, 383–388. [in Ukrainian].
14. Katz L. G., McClellan D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

РЕЗЮМЕ

Юрченко О. Структура социальной компетентности младшего школьника.

В статье обобщены результаты международных проектов и программ, отечественных государственных документов, научных работ, в которых представлена сущность понятия «социальная компетентность младшего школьника» и ее структура. На основе проведения анализа установлено, что исследуемая компетентность трактуется как интегративная характеристика личности школьника, является системообразующим в его структуре и представлена ключевыми элементами компетентности – знаниями, умениями, навыками, ценностным отношением и способностью к социокультурному взаимодействию в условиях интеграции человека с обществом. Представлена собственная дефиниция понятия «социальная компетентность младшего школьника». Сделан обзор ее структуры в виде мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов; определены признаки их сформированности. С целью объективной его оценки разработана

четырёхуровневая оценка степени ее сформированности: низкий (репродуктивный), средний (ситуативный), достаточный (продуктивный), высокий (активный).

Ключевые слова: социальная компетентность младшего школьника, структура социальной компетентности младших школьников, подготовка учителя начальной школы к формированию социальной компетентности учащихся.

SUMMARY

Yurchenko O. Structure of social competence of the primary school students.

The results of international projects and programs, national public documents, scientific papers, which represent the essence of the concept of «social competence» were summarized in the article. The analysis made it possible to conclude that the concept of «social competence» is multidimensional and has many interpretations that reveal its essence according to the aspect chosen by the scholar. Scientists distinguish its meaning in the broad and narrow sense.

It was established that the studied competence is treated as integrative characteristics of the student's personality, which is a system-building one in its structure and is represented by the key elements of competence. Taking into consideration the generalization, our own definition of the term «social competence of the primary school student» was represented as the education component in the structure of its core competencies, that reflects variable combinations of values, knowledge, skills, abilities and personal qualities to ensure the child's activity in a subject-subject interaction with the socio-cultural reality and, as a result, formation of interior social experience of the personality.

The analysis of the researched competence structure shows that a lot of scientists agree with the opinion that key aspects of components definition are the following ones: motivational, cognitive, behavioral and reflective. The analysis of foreign and domestic research made it possible to make generalizations about the structure of social competence of the primary school children and features of its manifestation. Based on scientific and methodological works of the researchers the signs of formation of motivational, cognitive, active and reflective components of social competence of the modern primary school children were generalized. On the basis of reasonable structure of the generalization of the level apparatus of similar studies it was determined that in order to make its objective assessment it is necessary to use four-level estimation of its formation degree: low (reproductive), average (situational), sufficient (productive), high (active). It is proved that the represented combination of values, knowledge, skills and abilities to ensure the child's activity in a subject-subject interaction of socio-cultural reality, is variable and depends on age, individual characteristics of students and socialization environment, that's why it may be supplemented or changed.

Key words: social competence of the primary school students, structure of social competence of the primary school students, elementary school teacher training in the formation of social competence of students.

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.1-056.264:373.2

Ірина Брушневська

Східноєвропейський національний університет

імені Лесі Українки

ORCID ID 0000-0002-3381-6490

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА В ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗНМ

У статті автор обґрунтовує необхідність вивчення сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в дітей п'ятого року життя із ЗНМ шляхом створення та застосування критеріально-діагностичний комплексу на основі аналізу й узагальнення психолінгвістичної, психолого-педагогічної, лінгвістичної, логопедичної та методичної літератури. Розроблені рівні та критерії оцінювання дозволять у подальшому визначити рівні сформованості пізнавального та мовленнєвого розвитку, що лежать в основі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. На основі отриманих результатів буде розроблено зміст методики формування комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Ключові слова: комунікативний компонент, мовленнєва діяльність, загальний недорозвиток мовлення, діти п'ятого року життя.

Постановка проблеми. Як свідчать дослідження Л. Виготського, О. Лурія, І. Марковської, В. Лебединської, Є. Соботович та інших авторів, вплив негативних ендо- та екзогенних факторів різного генезису на організм дитини спричинюють порушення мовленнєвої функції, в основі яких - недостатня сформованість як лінгвістичного, так і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, що виражаються в неправильному використанні мовних елементів у процесі словотвору, розумінні складних граматичних категорій, побудові різних граматичних конструкцій під час висловлювання.

Аналіз науково-методичної літератури та досвід практичної роботи засвідчують, що на сьогодні одним із найпоширеніших порушень психофізичного розвитку серед дошкільників є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), під яким відповідно до сучасних явлень у логопедичній науці (Ю. Рібцун) розуміють складне мовленнєве порушення, що проявляється в недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та / чи експресивному рівні, а також тих функцій і операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей) унаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному) [3, 3].

У дітей зазначеної категорії домінують порушення мовленнєвої діяльності внаслідок несформованості її структурних компонентів, що найбільш виразно проявляється в процесі комунікативної взаємодії. Актуальність вивчення сформованості комунікативного компонента в дітей із ЗНМ визначається його пріоритетністю для розвитку спілкування й передачі інформації в процесі мовленнєвої діяльності, мислення, інтелектуальних функцій, особистісного зростання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми формування комунікативного компонента розглядаються в роботах науковців Л. Андрусишиної, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко та ін. Ми погоджуємося з трактуванням науковцями комунікативного компонента в мовленнєвій діяльності як реалізації комунікативної функції мовлення в процесі вербального спілкування, що означає використання суб'єктом мови як засобу передачі й засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації, планування своїх дій [4]. Однак теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про відсутність цілісних уявлень про стан сформованості комунікативного компонента в дітей саме п'ятого року життя із ЗНМ. Так було встановлено, що практично невивченими є механізми порушень та етапи формування даної ланки мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим виникла необхідність у проведенні спеціального експериментального вивчення сформованості комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Мета статті. Обґрунтувати критеріально-діагностичний комплекс вивчення комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення психолінгвістичної, психолого-педагогічної, лінгвістичної, логопедичної та методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до концепції, запропонованої Є. Соботович [4, 23], лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності спрямований на засвоєння мови, а комунікативний — на її використання в актах комунікації. Науковець у своїх дослідженнях зазначає, що розглядати лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності можна як певний круг мовних знань, мовну компетенцію, яка формується в процесі оволодіння мовою та без якої володіння нею є неможливим.

Лінгвістичний і комунікативний компоненти є взаємообумовленими та знаходяться в тісному взаємозв'язку, проходячи в онтогенезі складний шлях становлення й розвитку. Такий розвиток відбувається внаслідок формування в дитини складної системи мовленнєвих механізмів: загально-функціональних (сприймання, мислення, пам'ять, увага тощо) і специфічних мовленнєвих (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз і синтез, імовірне прогнозування) (Л. Андрусишина, А. Валлон, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Ю. Рібцун,

С. Рубінштейн, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.). Окреслені механізми зумовлюють, насамперед, засвоєння семантики мовних знаків (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності), а також процеси прийому та передачі вербальної інформації (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності) (О. Леонтьєв, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.).

Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності являє собою процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій, куди входять операції:

- випереджувального синтезу (ймовірного прогнозування),
- аналізу та контролю (самоконтролю) на різних рівнях.

Є. Соботович вважає, що необхідною умовою оволодіння комунікативним компонентом є формування дій породження та розуміння мовленнєвого висловлювання. Погоджуючись із таким твердженням, ми окремо акцентуємо увагу на тому, що повноцінне формування й розвиток комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ забезпечують не тільки специфічні мовленнєві механізми, які тісно пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів. Вагому роль відіграють також загально-функціональні психологічні механізми (пам'ять, увага, мислення, сприймання). Порушення будь-якої ланки механізмів є каталізатором подальших негативних модифікацій у мовленнєвій діяльності дитини. Неоднорідність і складнофункціональність механізмів мовленнєвої діяльності зумовили необхідність розробки критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Нами для вивчення було обрано найбільш чисельну проблемну категорію дошкільників – дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Вікова категорія зумовлена тим, що докладний теоретичний аналіз джерельної бази (Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Філічева, Г. Чіркiна) засвідчив, що увага науковців і практиків здебільшого зосереджена на особливостях навчання, виховання й розвитку дітей старшого дошкільного віку. Однак складність структури мовленнєвої діяльності дітей із ЗНМ вимагає впровадження цілісної системи цілеспрямованої роботи з її формування значно раніше. Надзвичайно важливим для формування мовлення є п'ятий рік життя, коли розвиток дитини відбувається особливо інтенсивно. Розвиток психічних процесів у цей період характеризується зростанням довільності, цілеспрямованості сприймання, уваги, пам'яті, вдосконалюється наочно-образне мислення. Психологи зазначають, що саме на п'ятому році життя в дітей активно зростає потреба й зацікавленість у якісному спілкуванні з дорослими та однолітками. Мовленнєва взаємодія має яскраво виражений

емоційний підтекст: прихильність дорослого або ровесника є стимулом до наслідування його мовленнєвої поведінки.

У мовленнєвій діяльності також відбуваються якісні позитивні зміни. Потреба в пізнанні навколишнього світу за допомогою підказок і пояснень дорослих стимулює розвиток у дітей п'ятого року життя пояснювального мовлення. Інтенсивно збагачуються активний і пасивний словники, зокрема, за рахунок слів-конкретних назв, функціональних ознак і властивостей, узагальнюючих слів, дієслів, що передають стани й переживання людини тощо. Діти починають опановувати різні типи лексичних явищ (синонімія, антонімія, паронімія, деякі переносні, похідні слова). Відбувається вдосконалення граматичної складової мовлення, хоча аграматизми все ще мають місце. За умов звичайного розвитку п'ятирічні діти навчаються розрізняти всі звуки рідної мови, порівнювати їх за висотою, дзвінкістю та глухістю.

Разом із тим мовленнєва функціональна система в цей період зазнає шкідливого впливу різноманітних несприятливих факторів, які негативно впливають на її формування як кількісно, так і якісно, спричиняючи вторинні відхилення в пізнавальній, комунікативній і навчальній діяльності дітей. Увага науковців і практиків до дітей-п'ятирічок є обґрунтованою з огляду співвідношення результативності вимог і досягнень завтрашнього першокласника. Базовим показником інтелектуального розвитку даної вікової групи дітей є їхнє мовлення. Саме тому набуває актуальності питання діагностики сформованості комунікативного компонента в дошкільників саме п'ятого року життя із ЗНМ.

Серед чисельної категорії дошкільників із загальним недорозвитком мовлення для експериментального дослідження ми обрали дітей з III рівнем мовленнєвого розвитку. Вибір зумовлений, насамперед, тим, що комунікативне спрямування мовленнєвої діяльності при I та II рівні мовленнєвого розвитку практично відсутнє: фразове та зв'язне мовлення перебувають на початкових рівнях. Комунікація дітей з III рівнем ЗНМ характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвитку. Рівень сформованості фонематичного сприймання, фонематичного аналізу, звуковимови, активного й пасивного словників, граматичних і синтаксичних навичок зазначеної категорії дітей дасть можливість продіагностувати та знайти слабку ланку у формуванні комунікативного компонента. Ці самі чинники, а також рівень сформованості основних психічних функцій, дають можливість нам висунути гіпотезу про те, що корекційно-логопедичний вплив, спрямований на розвиток комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, буде більш результативним саме із зазначеною категорією дошкільників.

Діагностичні проби проводилися з дітьми п'ятого року життя з III рівнем мовленнєвого розвитку, які є вихованцями спеціалізованих логопедичних груп дошкільних навчальних закладів №5, №9, №28, №39 м. Луцька Волинської області.

Важливо зазначити, що особливості порушення різних ланок мовленнєвої діяльності та пізнавального розвитку ґрунтовно вивчені багатьма науковцями (О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін.). Однак вивчення механізмів порушення саме комунікативного компонента є недостатньо висвітленим, що й зумовлює актуальність запропонованої діагностичної методики.

Мета запропонованих діагностичних завдань:

- визначити специфіку формування основних складових пізнавального розвитку в дітей п'ятого року життя із ЗНМ;
- визначити рівень сформованості основних ланок мовленнєвого розвитку (на вербальному та невербальному рівні);
- проаналізувати особливості формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Зміст експериментального дослідження склали два діагностичних блоки: діагностика пізнавального розвитку та діагностика мовленнєвого розвитку. До складу обох блоків увійшли авторські діагностичні завдання для визначення рівня сформованості ймовірного прогнозування на вербальному та невербальному рівні в авторській класифікації.

Під час розробки діагностичного механізму пізнавального розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ ми вважали за потрібне використати психодіагностичні методики визначення рівня сформованості основних психічних механізмів (С. Забрамної, Я. Йєрасика, Р. Немова, А. Палій). Різноманітність методик зумовлена неоднорідністю рівнів сформованих психічних процесів у дітей із III рівнем мовленнєвого розвитку. Мета запропонованих діагностичних завдань – визначення ступеня порушення основних психічних функцій у дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

В основу методики дослідження було покладено серію пізнавальних завдань, які були диференційовані за такими блоками:

- діагностика сприймання (зорового, слухового);
- діагностика уваги (стійкість, розподіл, концентрація зорової та слухової уваги);
- діагностика пам'яті (мимовільного, довільного запам'ятовування, оперативного слухового запам'ятовування, співвідношення мимовільної і довільної пам'яті, рухової пам'яті дітей, довготривалої пам'яті дітей, складання картинки по пам'яті з частинок);
- методика оцінки образно-логічного мислення (розумових операцій аналізу й узагальнення, процесу класифікації, міркування, розуміння дітьми сюжетних картин, вербального мислення);

- методика діагностики емоційно-вольової сфери;
- методика діагностики сформованості ймовірного прогнозування (зорового, слухового, рухового).

Серія діагностичних завдань для визначення рівня сформованості мовленнєвого розвитку в дітей п'ятого року життя із ЗНМ складається з циклу блоків:

- обстеження артикуляційної моторики;
- обстеження фонематичної системи мовлення (фонематичне сприймання, фонематичний слух, фонематичний аналіз і фонематичне уявлення);
- діагностика звуковимови (вимова звуків, складова структура слів);
- обстеження словникового запасу (вивчення об'єму активного словника, наявність у ньому слів різних частин мови, узагальнюючих слів, синонімів, антонімів, паронімів, споріднених слів);
- обстеження граматичного ладу мовлення (наявність у мовленні прийменників, уміння розрізняти іменники та займенники за родами, утворювати множину іменників, діагностика навичок узгодження числівників з іменниками, зміни іменників і прикметників за відмінками, вивчення вміння дітей узгоджувати прикметники з іменниками в роді й числі, змінювати дієслова за особами й числами, диференціювати слова з різними суфіксами, диференціювати дієслова, що мають спільний корінь);
- обстеження зв'язного мовлення (вивчення вміння дітей складати речення за окремими сюжетними малюнками, за серією сюжетних малюнків, переказ тексту (знайомої казки або короткого оповідання), складання оповідання за малюнком або серією сюжетних малюнків, складання оповідання на основі особистого досвіду, складання оповідання-опису);
- обстеження дрібної моторики рук;
- діагностика сформованості ймовірного прогнозування на невербальному (граматичне, складове, лексичне, морфологічне, синтаксичне) та вербальному (фонологічне, фонетичне, складове, лексичне, морфологічне, граматичне, синтаксичне) рівнях.

Добір мовленнєвого матеріалу для діагностичних проб здійснювався з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку, мовленнєвого досвіду дітей, чинних програм корекційної роботи з дітьми із ЗНМ, загальнодидактичних принципів науковості, системності, послідовності, перспективності, доступності та індивідуалізації. Основними критеріями доцільності вибору слугували доступність, зрозумілість слів відповідно рівню мовленнєвого розвитку дітей з III рівнем ЗНМ, активна практика попереднього їх застосування. Це дало можливість забезпечити мінімальну похибку під час обробки результатів, виключивши помилки, пов'язані з нерозумінням або недостатнім засвоєнням мовного матеріалу.

Зауважимо також, що до складу експериментальної та контрольної груп входили діти п'ятого року життя із звичайним розвитком та із III рівнем мовленнєвого розвитку, які відвідували дошкільний навчальний заклад і володіють на рівні розуміння поняттями «звук», «склад», «словосполучення», «речення».

Діагностичні завдання пропонувалися дітям дозовано, з врахуванням реального стану показників мовленнєвого розвитку, у максимально зрозумілій формі. У разі необхідності дітям надавалися пояснення, наводилися аналогічні приклади.

Методика проведення діагностичних проб передбачала повідомлення дитині конкретного завдання, інструкції щодо його виконання, наявність стимульного матеріалу, варіанти допомоги дорослого, критерії оцінювання результату роботи.

Визначити рівень сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ можна завдяки використанню критеріального підходу, який дасть можливість визначити та обґрунтувати критерії та рівні його сформованості. Нагадаємо, що критерієм є «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило. Критерієм правильності теоретичних висновків, як відомо, є практика» [2, 588]. Для більш повної характеристики цього поняття ми погоджуємось та використовуємо у своїх дослідженнях такі визначення [1, 47]: критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, що вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи іншого критерію.

До кожної діагностичної проби нами були розроблені оціночні критерії з метою визначення рівнів сформованості пізнавального та мовленнєвого розвитку. Це, зокрема:

- правильність виконання завдання (правильно чи неправильно);
- самостійність виконання (самостійно чи з допомогою дорослого);
- характер використаної педагогічної допомоги та її вплив на результати виконання завдання (який тип підказки використовувався, чи спрощувало це суттєво пізнавальне завдання).

Розроблені критерії оцінювання дозволяють визначити рівні сформованості пізнавального та мовленнєвого розвитку, що лежать в основі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. На основі отриманих результатів розроблено зміст методики формування комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

За результатами діагностики, на основі якісних і кількісних характеристик відповідей дітей було визначено рівні (високий, достатній, низький) сформованості комунікативного компоненту мовленнєвої

діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. У визначенні рівнів ми пропонуємо взяти за основу такі показники:

✓ високий – відповіді дітей правильні, самостійні, повні, змістовні, без додаткових пояснень та інструкцій дорослого;

✓ достатній – відповіді дітей правильні, повні, змістовні, використовувалася незначна допомога дорослого у вигляді аналогічних прикладів, пояснення значення слова, додаткових стимульних (зорових, слухових) підказок, вибору з декількох варіантів відповіді;

✓ низький – відсутність відповіді навіть після допомоги, підказки, проведеної аналогії дорослого.

Отримані результати діагностичного дослідження рівня сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дозволяють не тільки об'єктивно, повно оцінити й визначити рівні комунікативної компетенції, але й позиціонувати відповідні напрями корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією дітей.

Відповідно до зазначених критеріїв було розроблено шкалу оцінювання результатів виконання завдань:

Рівень	Бал	Критерії
Високий	2	Завдання виконано правильно, в повному обсязі, самостійно.
Достатній	1	Завдання виконано правильно, використано незначну допомогу дорослого, що суттєво не вплинула на пізнавальну структуру завдання (додаткова установка на увагу, вказівка на наявність помилки, повторне виконання тощо).
Низький	0	Завдання виконано неправильно або не виконано взагалі, не зважаючи на суттєву допомогу педагога (спрощення мовленнєвого матеріалу, додаткові пояснення, виконання завдання за аналогією тощо).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Діагностика рівня сформованості комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, розроблення рівнів і критеріїв його оцінювання дозволяє визначити актуальні рівні сформованості пізнавального та мовленнєвого розвитку, що лежать в основі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Комплексне дослідження дає змогу визначити стійкі порушення механізмів мовленнєвої діяльності на невербальному та вербальному рівнях. Виявлені відхилення дають можливість констатувати стійкий і системний характер порушення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Недостатній рівень сформованості окремих його складових спонукає до розробки змісту методики формування комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Баловсяк / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2006. - 334 с
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.-1728с.
3. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 200с.
4. Соботович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.

REFERENCES

1. Balovsiak, N. V. (2006) Formuvannia informatsijnoi kompetentnosti majbutn'oho ekonomista v protsesi profesijnoi pidhotovky [Formation of information competence of future economists in the course of training]: dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. Nauk. Instytut pedahohiky i psykhologhii profesijnoi osvity APN Ukrainy, Kyiv, 334 p. (In Ukrainian).
2. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi ukrains'koi movy (2005) [Great Dictionary of Modern Ukrainian]. Uklad. i holov. red. V.T.Busel. Kyiv: Irpin': VTF «Perun», 1728p. (In Ukrainian).
3. Ribtsun, Yu.V. (2015) Zvukovi namystynky. Formuvannia movlennievoi polikompetentnosti doshkil'nykiv [Voice beads. Forming of speech competency preschool children]: navch.-metod.posib. Ternopil': Mandrivets', 200p. (In Ukrainian).
4. Sobotovych, E. F. (1997) Psykholynhvystycheskaia struktura rechevoj deiatel'nosty y mekhanizmy ee formirovaniya [Psycholinguistic structure of speech activity and mechanisms of her forming]. Kyiv: IZMN, 44 p. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Брушневская И. Обоснование критериально-диагностического комплекса изучения коммуникативного компонента у детей пятого года жизни с ОНР.

В статье автор обосновывает необходимость изучения сформированности коммуникативного компонента речевой деятельности у детей пятого года жизни с ОНР путем создания и применения критериально-диагностического комплекса на основе анализа и обобщения психолингвистической, психолого-педагогической, лингвистической, логопедической, методической литературы. Разработанные уровни и критерии оценивания позволят в дальнейшем определить уровни сформированности познавательного и речевого развития, которые лежат в основе коммуникативного компонента речевой деятельности. На основе полученных результатов будет разработано содержание методики формирования коммуникативного компонента у детей пятого года жизни с ОНР.

Ключевые слова: коммуникативный компонент, речевая деятельность, общее недоразвитие речи, дети пятого года жизни.

SUMMARY

Brushnevskia I. The foundation of criteria-diagnostic complex of studying the communication component of five years old children with general underdevelopment of speech.

In the article the author justifies the necessity of studying the formation of the communicative component of language activity of five years old children with GUS through the creation and application of criteria-diagnostic complex on the basis of analysis and synthesis of the psycho-linguistic, psychological and pedagogical, linguistic, speech therapy, teaching literature.

Developed criteria and levels of rating will allow to define the levels of formation of cognitive and speech development, which are the basis of communicative component of language activity. On the basis of the received results the content of the method of forming the communicative component of five years old children with GUS can be developed.

The key message of the article is the importance of thorough research into the issue of the formation of a communicative component of five-year old children's speech activity when they have rudimentary speech abilities. In the foreground of the research is speech activity as a functionally complicated bi-directional process; the latter includes the skills, operations and habits being molded in the course of a pre-school children's development.

Special emphasis is made on Ye. Sobotovich's psycholinguistic model of speech activity and psychological mechanisms underlying its formation. The research provides the analysis of linguistic and communicative components of speech activity, both components being interdependent and closely interrelated.

The conclusion is drawn that the disorders of speech activity of the children with general underdevelopment of speaking abilities is caused by rudimentary nature of its structural component, which is manifested in the act of communication.

The research contains specific arguments to prove the advisability of pursuing research into a diagnosis of the formation of a communicative component of the speech activity of verbally-challenged children of precisely this age, i.e. 5 year's olds.

The topicality of studying the formation of a communicative component of the children with underdevelopment speech abilities is determined by its importance for an act of communication and transmission of information in the course of oral, mental and intellectual activity as well as the child's personal maturity.

Key word: *communicative component, speech activity, general underdevelopment of speech, five-year old children.*

УДК 376+37.015.3

Наталія Лещій

Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-8843-7156

ХАРАКТЕРИСТИКА АЛГОРИТМУ ПЛАНУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті охарактеризовано складові покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Алгоритм може бути використаний у практичній роботі нещодавно створених в Україні навчально-реабілітаційних центрів. Автором описано поетапне застосування представленого алгоритму й надано визначення для кожного його етапу. Зосереджено увагу на можливих труднощах у процесі застосування пропонованого алгоритму та засобах їх подолання.

Ключові слова: *фізичне виховання, алгоритм, діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, навчально-реабілітаційний центр.*

Постановка проблеми. Процес удосконалення навчання, виховання та психофізичної реабілітації дітей із комплексними порушеннями розвитку в нашій країні здійснюється відповідно до сучасних тенденцій світової педагогічної науки та практики. Відповідно до Закону України «Про загальну

середню освіту», розділу IV Національного плану дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», затвердженого Указом Президента України від 12 березня 2012 року № 187 Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №920 від 16.08.2012 року було затверджено «Положення про навчально-реабілітаційний центр» (далі Положення). Це Положення деталізувало мету й завдання, принципи навчання, реабілітації та соціалізації дітей із комплексними порушеннями розвитку; визначено особливості умов виховання, навчання, утримання дітей у НРЦ та типи НРЦ, залежно від контингенту дітей. Тобто, у 2012 р. було фактично створено цілком новий тип освітньо-реабілітаційних закладів для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Відповідно, створення нового типу закладу потребує й спеціальних зусиль науковців для забезпечення його діяльності, розроблення та впровадження належної сучасної комплексної науково-методичної бази.

Використання потенціалу фізичної культури в поєднанні з іншими засобами навчання, виховання й реабілітації може стати потужним інструментом для розв'язання таких завдань НРЦ: забезпечення ранньої соціалізації та підготовки таких дітей до здобуття відповідного рівня освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з психолого-педагогічною, медичною та соціальною реабілітацією; формування у вихованців громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності тощо; забезпечення системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку; надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини з інвалідністю; надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), які виховують дітей з інвалідністю, з метою залучення їх навчально-виховного та реабілітаційного процесу. З огляду на вищезазначене та зважаючи на те, що цей тип спеціальних освітніх закладів є новим у системі освіти України, постає завдання визначення місця й ролі засобів фізичної культури в системі навчально-реабілітаційної роботи НРЦ.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній спеціальній педагогіці питання розвитку дітей з особливими потребами, специфіки їхньої діяльності, поведінки, навчання, саморегуляції тощо були предметом численних наукових досліджень.

Дослідження проблеми навчання й виховання дітей зі сполученими сенсорними вадами при порушеннях мовлення й інтелектуального розвитку проводили А. Д. Апухтіна, А. В. Апраушев, Т. А. Басілова, Н. К. Благосклонова, В. І. Бондар, Л. І. Вавіна, Г. В. Васіна, Л. С. Виготський, В. В. Воронков, О. Л. Гончарова, К. Глущенко, Б. Т. Долинський, Г. М. Дульнєв,

І. Г. Єременко, М. В. Жигорева, М. П. Козленко, Б. Д. Корсунська, А. Лапін, В. І. Лубовський, Н. І. Малюхової, Г. М. Мерсіянова, А. І. Мещеряков, Л. А. Новікова, О. І. Скороходова, І. А. Соколянський, І. В. Соломатіна, В. Є. Турчинська, В. М. Чулков, О. П. Хохліна, А. В. Ярмоленко та інші.

Питання навчання й виховання дітей зі складними системними вадами мовлення в поєднанні з розумовою відсталістю вивчали Ю. А. Блінов, Л. С. Виготський, С. Борель-Мезонов, М. Ф. Гнездилов, С. А. Ігнат'єва, Р. І. Лалаєва, В. І. Лубовський, А. Р. Маллер, Г. В. Цикото, В. Г. Петрова, Н. В. Серебрякова, Є. Ф. Соботович, Г. В. Сухарева, М. Є. Хватцев, Ж. І. Шиф та інші.

Серед зарубіжних дослідників у Польщі, Німеччині, Голандії та США проблемами навчання й виховання дітей зі складними вадами розвитку займалися Р. Блаха, Я. ван Дайк, М. Затта, М. Зеерман, Г. Зондерзорге, Д. Лоллі, Кассель, Б. Мак Летчи, Тон Ван Дер Меер, Шлізенгер, W. Dykciak, M. Zaorska, F. Hill, D. Fischer, H. Barth, G. Sondersorge та ін.

На думку науковців: Н. Г. Байкіної, Б. Т. Долинського, В. І. Лубовського, Б. В. Сермеєва, Б. Г. Шеремета, О. І. Форостян та ін. – засоби фізичної культури у вигляді фізичних вправ різної спрямованості є обов'язковим елементом навчання, їх цілеспрямоване застосування забезпечує такі результати навчання як формування в дітей уявлень про рухи, власні можливості, навколишнє середовище. У сучасній науці проблема використання засобів фізичної культури в спеціальних закладах освіти набуває особливої уваги в контексті досліджень, спрямованих на пошуки таких універсальних методів фізкультурно-оздоровчої роботи, які можливо використовувати як під час організації індивідуальної роботи, так і роботи з групою дітей. Водночас, такі засоби мають бути індивідуально дозованими для кожної конкретної дитини.

Таким чином, зроблений вище аналіз літературних джерел дає підстави для висновків, що навчання й виховання дітей, які мають комплексні порушення та низку специфічних особливостей, суттєво відрізняється від комплексу заходів, що використовуються традиційно у спеціальній школах для дітей із певним типом порушення розвитку. Кожна дитина має власний набір порушень, що можуть впливати на її психофізичний стан різною мірою. Відтак, логічно припустити, що в даному випадку треба організувати навчально-виховний процес у НРЦ таким чином, аби максимально врахувати індивідуальні особливості й потреби кожної дитини в колективі, що є достатньо складним завданням.

Крім зазначеного, ми маємо організувати фізкультурно-оздоровчу роботу, яка торкнеться всіх ланок НРЦ: навчального процесу, позаурочного часу, реабілітаційного процесу, індивідуальних занять.

У вітчизняній спеціальній педагогіці значна увага приділялася проблемам фізичного виховання та фізичній реабілітації дітей із різними

порушеннями розвитку. Утім, варто зазначити, що наукових праць із проблеми використання засобів фізичної культури в корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми, які мають комплексні порушення психофізичного розвитку, практично відсутні. Винятком є дослідження Б. Т. Долинського в галузі фізичного виховання дітей із порушеннями зору та слуху. Спроби створити універсальну систему застосування засобів фізичної культури для оптимізації процесу реабілітації та соціалізації дітей з інвалідністю, які мають комплексні порушення психофізичного розвитку, у вітчизняній спеціальній педагогіці досі не здійснювались.

Під час розроблення й обґрунтування цієї моделі ми орієнтувалися на поради Мета Ла Кортильо, викладача адаптивного фізичного виховання Школи Перкінса для сліпих (м. Ватертаун, Массачусетс, США), одного з найстаріших і найвідоміших у світі закладів освіти, викладачі якого займаються проблемами навчання, виховання й реабілітації осіб із вадами психофізичного розвитку та проблемами підготовки педагогічних кадрів.

Мета статті. У цьому матеріалі ми мали на меті означити загальні обриси складових покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку.

Методи дослідження. Бесіда з учителями, батьками та медичним персоналом спеціальних навчальних закладів для дітей із психофізичними вадами, аналіз і узагальнення теоретичного матеріалу з проблеми фізичного виховання дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, моделювання процесу комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної роботи на базі навчально-реабілітаційного центру.

Виклад основного матеріалу. Пропонований нами покроковий алгоритм планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку має на меті можливість універсального планування занять фізичними вправами незалежно від наявних порушень психофізичного розвитку в дитини з інвалідністю.

Реалізація означеного покрокового алгоритму має такі компоненти:

1. Визначення мети й послідовності завдань занять фізичними вправами.
2. Визначення й урахування під час планування занять сильних сторін дитини (чи групи дітей), її здібностей і вмінь, індивідуальних вподобань.
3. Визначення й урахування під час планування занять можливостей щодо застосування спеціальних приладів, пристосувань та устаткування, спеціальних методик і медичних показань та застережень.
4. Реалізація плану занять.
5. Побудова системи оцінювання ефективності й функціональності розробленого плану занять.

6. Можливість внесення змін у план занять на підставі результатів оцінки ефективності та функціональності плану занять.

На практиці реалізація покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку відбуватиметься шляхом виконання таких завдань:

- 1) визначення кількості учнів;
- 2) визначення мети діяльності для окремого учня або групи учнів;
- 3) визначення переваг можливостей і вподобань учня або групи учнів;
- 4) визначення можливості корекції наявних порушень розвитку, наявності спеціального обладнання, пристосувань, спеціальних методик навчання, медичних показань до занять фізичними вправами та застережень залежності від індивідуальних особливостей учнів;
- 5) складання плану занять фізичними вправами на підставі аналізу зібраних даних;
- 6) оцінка ефективності й функціональності складеного плану занять у процесі його реалізації;
- 7) внесення змін до плану занять фізичними вправами на підставі зробленої оцінки діяльності.

Детальніше розглянемо окремі кроки.

Визначення мети й конкретних завдань занять – це визначення очікуваної користі для дитини від занять і вправ, які ми пропонуємо дитині.

Мета занять безпосередньо впливає на планування та побудову діяльності, її потрібно визначити до початку планування, але вона може змінюватися безпосередньо у процесі занять, під час уточнення плану занять після оцінки їх ефективності й функціональності.

Правильне формулювання мети занять і визначення окремих забезпечує повну реалізацію побудованого плану, застосування кожного окремого завдання без зривів.

Під час формулювання мети й завдань слід *враховувати індивідуальні переваги* конкретної дитини (або групи дітей), *її можливості й уподобання*.

Індивідуальні переваги – це можливості, за якими конкретний учень (група учнів) переважає інших. Наприклад, це урахування такої особливості глухих учнів, як досконалий розвиток у них тактильного аналізатора, або досконала здібність дітей із сенсорними порушеннями розрізняти запахи, чи у сліпих дітей – розрізняти звуки.

Здібності – це будь-які характерні риси дитини, її вміння, майстерність, що можуть бути використані під час реалізації пропонованого плану занять.

Уподобання – це переважно індивідуальні схильності учня, що можуть бути використані, наприклад, з метою заохочення дитини до занять.

Визначення й урахування індивідуальних особливостей учня (групи учнів) стосується її особистості, допомагає вчителю визначити можливості щодо досягнення успіху під час занять.

Урахування наявності спеціального корекційного обладнання, технічних засобів, спеціальних методик навчання допомагають учневі досягнути успішності у процесі занять.

Успішність у навчанні є одним із найпотужніших стимулів для розвитку дитини, адже саме цей фактор надає їй упевненості та стимулює бажання досягти більшого, а отже є причиною для продовження занять, для засвоєння наступних вмінь та навичок, виконання більш складних завдань. Будь-яка фізична допомога, необхідна дитині для участі в діяльності має бути врахована вчителем та застосована для успішного виконання завдання.

Отже, під час планування занять фізичними вправами дітей з інвалідністю потрібно враховувати характер розладу дитини, наявні можливості мінімізації наслідків розладу, спеціальне обладнання та спеціальні методики фізкультурно-оздоровчої та реабілітаційної роботи залежно від індивідуальних особливостей учня (групи учнів).

Крім зазначеного, слід ураховувати, що всі перелічені засоби й методи дитина може використовувати не тільки на заняттях фізичними вправами, а й у повсякденному житті: у школі, побуті тощо.

Спеціально розроблені методики (СРМ) – це конкретні стратегії навчання, зокрема, пов'язані зі стилем навчання, що засновані на індивідуальних потребах учнів і максимально збільшують можливість успішності занять фізичними вправами учнем. (Прикладом СРМ є навчання за допомогою виконання вправ руками учня вчителем, або застосування об'ємних моделей тощо).

СРМ залежить від типу порушення (ушкодження сенсорної, рухової системи, порушення інтелектуального розвитку). Застосування СРМ позитивно впливає на результативність виконання завдання. СРМ часто використовують на заняттях разом зі спеціальними корекційними пристосуваннями й обладнанням під час проведення занять. СРМ можуть змінюватися залежності від індивідуальних потреб учнів у процесі занять, що часто залежить від наявності в дитини супутніх захворювань чи медичних застережень. Лікар індивідуально визначає можливість застосування СРМ.

Реалізація плану занять – це побудова діяльності на підставі запланованої реалізації попередніх етапів у конкретних умовах (наприклад, на базі навчально-реабілітаційного центру), що охоплює заплановану діяльність щодо занять фізичними вправами, умови діяльності й модифікації фізичних вправ і рухових завдань. Тобто, це є реалізація на практиці наступної схеми.

Структура спланованої діяльності із застосування оздоровчих і реабілітаційних завдань

Індивідуальні переваги, можливості та уподобання дитини
+ доступні ресурси
+ СРМ

= спланована діяльність

Оцінка ефективності та функціональності побудованого покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку – здійснюється на підставі аналізу результатів застосування методик оцінки фізичного стану й рухової підготовленості учня (групи учнів) з обов'язковим залученням до аналізу результатів успішності виконання пропонованих завдань та опанування нових навичок і можливості застосування отриманих знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

Методики, що використовуються для оцінки стану дитини з інвалідністю мають ураховувати тип порушення дитини.

Під час оцінювання успішності дитини слід ураховувати, що фізична вправа чи рухове завдання має відповідати індивідуальним здібностям дитини. Таку оцінку можна й доцільно проводити безпосередньо на кожному занятті. При цьому використовують зміну навантаження та складність завдання залежно від можливостей дитини.

Оцінювання використання отриманих навичок і сформованих умінь у практичній діяльності учнів проводять із використанням методів спостереження, бесіди з батьками, вихователями й іншими педагогами, які працюють з дитиною та за допомогою інших доступних методів.

Зміни до побудованого плану занять вносяться на підставі оцінювання ефективності й функціональності шляхом аналізу оцінки й визначення змін, що необхідно зробити.

При цьому, під результативністю розуміють прогресування, зростаючу потребу в заняттях фізичними вправами й ускладненні рухових завдань. Тобто дитина, яка спочатку виконує завдання з допомогою педагога та спеціальних приладів, поступово має виконувати його самостійно з легкістю, а потім на рівні варіативної рухової навички.

Під функціональністю розуміють зміну структури занять, зміну спрямованості рухової діяльності з переходом від досягнення коротко-строкових цілей до досягнення довгострокової мети занять фізичними вправами, до формування потреби в заняттях фізичними вправами.

Підставами для внесення змін до плану занять фізичними вправами також є:

- наукові розробки й досягнення;
- пошук альтернативних способів вирішення рухових завдань;
- збільшення сенсорної інформативності;

- удосконалення рухових здібностей (наприклад, для дітей із сенсорними порушеннями – це вдосконалення здатності орієнтуватись у просторі, координації рухів, функції рівноваги).

Будь-які питання, що виникають у процесі побудови плану занять мають вирішуватись відповідно з означеною універсальною моделлю та її компонентами (зазвичай шляхом детального вивчення можливостей конкретної дитини та окремих методик, а також шляхом окреслення мети та завдань занять).

Окремо варто зауважити, що під час аналізу ефективності й функціональності плану занять, слід ретельно підходити до оцінювання безпеки для здоров'я дитини, переконатися в адекватності завдань можливостям дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання запропонованого покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку дасть змогу полегшити процес підготовки фахівців до роботи з фізичного виховання з дітьми, які мають комплексні порушення психофізичного розвитку. Універсальність моделі визначається можливістю її використання незалежно від типу порушення, що є особливо важливим під час організації роботи з поліморфним контингентом учнів НРЦ. Саме тому створення покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку вбачається актуальним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сайт Школи Перкінса [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.perkinselearning.org/teaching-resources>.

REFERENCES

1. Perkins School. Official site. Retrieved from <http://www.perkinselearning.org/teaching-resources> PE3ЮME

РЕЗЮМЕ

Лещий Н. Характеристика алгоритма планирования физкультурно-оздоровительной реабилитационной программы для детей с комплексными нарушениями психофизического развития.

В статье охарактеризованы составляющие пошагового алгоритма планирования комплексной физкультурно-оздоровительной реабилитационной программы для детей с комплексными нарушениями психофизического развития. Алгоритм может быть использован в практической работе недавно созданных в Украине учебно-реабилитационных центров. Автором описано поэтапное применение представленного алгоритма и дано определение для каждого его этапа. Сосредоточено внимание на возможных трудностях в процессе применения предлагаемого алгоритма и способах их преодоления.

Ключевые слова: физическое воспитание, алгоритм, дети с комплексными нарушениями психофизического развития, учебно-реабилитационный центр.

SUMMARY

Leschii N. Description algorithm fitness rehabilitation program for the children with complex psychophysical development.

This article describes the components of incremental scheduling algorithm integrated sport and recreation rehabilitation program for children with complex psychophysical development. The algorithm can be used in the practical work of the newly created Ukrainian educational and rehabilitation centers. The author describes details of the phased implementation of the presented model and gives a definition for each of its components. The author pays special attention to the possible difficulties in the implementation of the proposed algorithm and the ways to overcome them.

In practice, the implementation of the model planning exercise for children with severe mental and physical development will go through the following tasks:

- 1) determine the number of students;*
- 2) determination of purpose for an individual student or group of students;*
- 3) determine the benefits and opportunities tastes student or group of students;*
- 4) identify opportunities for correcting existing defects mental and physical development, the availability of specialized equipment, adaptations, special teaching methods, medical indications for exercise and warnings, depending on the individual students;*
- 5) a plan of exercise on the analysis of collected data;*
- 6) evaluate the effectiveness and functionality of the composite employment plan during its implementation;*
- 7) make changes in the plan of exercise after evaluation.*

Teacher in the conditions of a special institution cannot work with only one child, so a universal model of building plan of exercise for children with severe mental and physical disabilities are solving urgent practical problems of special education.

Further research in the field of application of means of physical culture in working with children who have complex psycho-physical deficiencies can be directed at developing specific techniques and tasks for pupils in educational and rehabilitation centers, depending on the existing shortcomings of psychophysical development and the specific institutions.

Key words: *physical education system, algorithm, children with complex psychophysical development, educational-rehabilitation center.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Лахмотова Юлія Генеза ідей вивчення іноземних мов у початковій школі китаю (221 рік до н.е. – 1949 рік).....	3
Сбруєва Аліна, Сбруєв Микола Проблеми, суперечності та перспективи розвитку танцювальної освіти в сучасній американській школі	12
Чжан Сянюн Сутність та структура художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів з КНР	25

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Башкір Ольга Становлення державного педагогічного інституту.	37
Безкоровайна Лариса, Літвінова-Головань Ольга Особливості генези туризму як об'єкта наукового пізнання	47
Корнієць Олександр Використання сервісів соціальних закладок для організації колекцій електронних освітніх ресурсів профорієнтаційної тематики.....	56
Кравець Ніна Внесок В. П. Любченко в удосконалення методики читання для розумово відсталих учнів.....	67
Пахальчук Наталя Педагогічні умови активізації рухової активності дітей.	80
Семиліт Анна Організація дослідницької діяльності старшокласників у процесі навчання хімії	90
Фроленкова Надія Перехід дошкільних навчальних закладів України до діяльності за нових соціокультурних умов.....	99
Хома Ольга Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі.....	111

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Аристова Людмила Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами діалогової педагогічної технології.	122
Артюхова Олена Моніторинг якості вищої професійної освіти в українських університетах.....	133
Ємельянова Тетяна Структурні компоненти механізмів розвитку здібностей студентів у системі неперервної математичної освіти	143
Середа Ірина Стан підготовки майбутніх філологів-магістрів у контексті технологічного підходу	153
Тушева Вікторія Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики як особистісний феномен у системі вищої педагогічної освіти.....	164

Фоменко Тетяна Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв (у процесі вивчення гуманітарних дисциплін)	174
Хоменко Ірина Структура контрольно-аналітичної компетентності викладачів фізичного виховання	184
Циганій Світлана Стан сформованості культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі вивчення карно-правових дисциплін у ВНЗ	195

РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Імбер Вікторія Безпека дітей в інформаційному суспільстві.	205
Ісаєнко Тетяна, Мартинюк Володимир Соціально-педагогічні умови формування моральної культури особистості в сучасному освітньому просторі	212
Максимовський Микита Анімаційна діяльність як засіб розвитку соціальної культури студентської молоді	224
Юрченко Оксана Структура соціальної компетентності молодшого школяра	233

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Брушневська Ірина Обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п'ятого року життя із ЗНМ	245
Лещій Наталія Характеристика алгоритму планування фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку.....	254

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Лахмотова Юлия Генезис идей изучения иностранных языков в начальной школе Китая (221 год до н.э. – 1949 год)	3
Сбруева Алина, Сбруев Николай Проблемы, противоречия и перспективы развития танцевальной образования в современной американской школе	12
Чжан Сянюн. Сущность и структура художественно-исполнительского мастерства будущих пианистов из КНР	25

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Башкир Ольга Становление государственного педагогического института	37
Бескорвайная Лариса, Литвинова-Головань Ольга Особенности генезиса туризма как объекта научного познания	47
Корниец Александр Использование сервисов социальных закладок для организации коллекций электронных образовательных ресурсов профориентационной тематики.	56
Кравец Нина Вклад В.П. Любченко в усовершенствование методики чтения для умственно отсталых учеников.	67
Пахальчук Наталья Педагогические условия активизации двигательной активности детей	80
Семилет Анна Организация исследовательской деятельности старшеклассников в процессе обучения химии.....	90
Фроленкова Надежда Переход дошкольных учебных учреждений Украины к деятельности в процессе новых социокультурных условий.....	99
Хома Ольга Дидактическая игра как одно из средств познавательной деятельности учеников на уроках украинского языка в начальной школе	111

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аристова Людмила Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства средствами диалоговой педагогической технологии	122
Артюхова Елена Мониторинг качества высшего профессионального образования в украинских университетах	133
Емельянова Татьяна Структурные компоненты механизмов развития способностей студентов в системе непрерывного математического образования	143
Середа Ирина Состояние подготовки будущих филологов-магистров в контексте технологического подхода	153

Тушева Виктория Научно-исследовательская культура будущего учителя музыки как личностный феномен в системе высшего педагогического образования.....	164
Фоменко Татьяна Педагогические условия формирования социокультурной компетентности будущих аграриев в процессе изучения гуманитарных дисциплин.....	174
Хоменко Ирина Структура контрольно-аналитической компетентности преподавателей физического воспитания	184
Цыганий Светлана Состояние сформированности культуры профессионально-правового общения у будущих юристов в процессе изучения уголовно-правовых дисциплин в ВУЗах	195

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Имбер Виктория Безопасность детей в информационном обществе	205
Исаенко Татьяна, Мартынюк Владимир Социально-педагогические условия формирования нравственной культуры личности в современном образовательном пространстве.....	212
Максимовский Никита Анимационная деятельность как средство развития социальной культуры студенческой молодежи	224
Юрченко Оксана Структура социальной компетентности младшего школьника.....	233

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Брушневская Ирина Обоснование критериально-диагностического комплекса изучения коммуникативного компонента у детей пятого года жизни с ОНР.....	245
Лещий Наталья Характеристика алгоритма планирования физкультурно-оздоровительной реабилитационной программы для детей с комплексными нарушениями психофизического развития ..	254

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Lakhmotova Yuliya The genesis of the ideas of learning foreign languages in the primary school of China (221 BC – 1949 year).....	3
Sbruieva Alina, Sbruiev Mykola Problems, contradictions and prospects of contemporary dance education in American school	12
Zhang Xiangyong The nature and structure of artistic and performance skills of the future pianists from PRC.	25

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Bashkir Olga The formation of State Pedagogical Institute.. ..	37
Bezkorovaina Larysa, Litvinova-Golovan Olga Peculiarities of the genesis of tourism as an object of scientific knowledge	47
Korniiets Oleksandr Usage of the social bookmarking service for organization of the collections of electronic educational resources with the career guidance topics	56
Kravets Nina Contribution of V.P. Liubchenko to the improvement of reading methodology for mentally retarded pupils.....	67
Pakhalchuk Natalia Pedagogical conditions of activation of children's motional activity.	80
Semilet Anna The organization of research activity of senior pupils in the process of study of chemistry.	90
Frolenkova Nadiya Transition of Pre-School Education Institutions of Ukraine to Work Under the New Social-Cultural Conditions.	99
Khoma Olga Didactic game as one of the way of cognitive activity of pupils at he lessons of the Ukrainian language in primary school	111

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Arystova Liudmyla Formation of professional competence of the future music teachers by means of interactive educational technology.....	122
Artiukhova Olena Monitoring of the Quality of Higher Professional Education in Ukrainian Universities.....	133
Emelyanova Tetiana The structural components of the mechanisms of students' abilities development the in the system of continuous mathematical education	143
Sereda Iryna Condition of training of the future philologists-masters in the context of the technological approach	153
Tusheva Viktoriya Research culture of the future music teacher as a personal phenomenon in the system of higher pedagogical education.....	164
Fomenko Tetiana Pedagogical conditions for forming future agrarians' sociocultural competence in the process of humanitarian disciplines study	174

Khomenko Iryna Structure of control-analitical competence of Physical Education teachers.....	184
Tsygani Svitlana A state of the professional and legal communication culture formation of the future lawyers during the study of criminal law at the universities	195

SECTION IV. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Imber Viktoriia The safety of children in the information society	205
Isaienko Tetiana, Martyniuk Volodymyr Socio-pedagogical conditions of personal morality formation in modern educational system.....	212
Maksymovskyi Mykyta Animation activities as a means of developing student youth's social culture	224
Yurchenko Oksana Structure of social competence of the primary school students	233

SECTION V. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Brushnevskaya Iryna The foundation of criteria-diagnostic complex of studying the communication component of five years old children with general underdevelopment of speech.....	245
Leschii Natalya Description algorithm fitness rehabilitation program for the children with complex psychophysical development	254

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал
/ голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2016. – № 7 (61). – 272 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni
technologii Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

ISSN 2414-9799 (Online)

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 26.09.2016.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 16,56. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000

