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
№ 1 (65), 2017

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

УДК 371

Засновник та редакція
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 8 від 23.01.2017)

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. Бялобжеська – 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. Kantovych** – 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, історії освіти та педагогічної думки, корекційної та інклюзивної освіти, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 811.133.1 : 378.147

Надія Боряк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7742-822X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/003-014

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття аналізує інтерактивні технології навчання та пристосовує їх до використання на заняттях з французької мови в ході формування граматичної компетенції. Пропонуються практичні рекомендації щодо використання тих чи інших способів роботи на занятті, ефективність яких було підтверджено шляхом експерименту. Під час дослідження було дотримано системний підхід – тобто розуміння того, що опанування граматикою відбувається в тісному зв'язку з іншими аспектами мови.

Ключові слова: *інтерактивні технології навчання, комунікативний підхід, практична граматика, лінгвістична компетенція, засвоєння граматичної структури, заняття з французької мови, граматичні вправи, комунікативне завдання.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні ставлять принципово нові завдання до освіти. Так, провідним завданням педагога зараз стало не лише підготувати спеціаліста, фахівця у своїй галузі, а й вільну особистість, здатну до творчого мислення, самовираження, прояву лідерських якостей. Формування такої особистості можливе лише в умовах діалогу, за якого студент відчуває себе рівним поряд із викладачем, почувається вільно у групі, не соромиться висловлювати власні погляди на проблему.

Вивчення граматики будь-якої мови ставить для педагога кілька проблем, одна з яких полягає в тому, щоб зробити процес засвоєння граматичних структур цікавим і якомога легшим для студента. Використання інтерактивних технологій полегшує процес автоматизації граматичної навички та сприяє швидшому використанню граматичної структури в комунікації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі інтерактивного навчання було присвячено численні дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів. Теоретичні підвалини інтерактивного навчання розробляють О. Пометун, О. Стефак, Л. Павлова, М. Кларін, Л. Ампілогова та ін. Практичний аспект проблеми висвітлений у працях В. Ревенко, І. Вовк,

О. Козакевич, М. Трачук та багатьох інших. Проте, на нашу думку, практичні можливості застосування інтерактивних технологій при вивченні граматики не були достатньо висвітлені.

Мета статті є проаналізувати інтерактивні технології навчання та пристосувати їх до використання на заняттях з французької мови в ході формування граматичної компетенції.

Методи дослідження. Дослідження спирається на загальнонаукові методи аналізу й синтезу. Практичні рекомендації щодо використання тих чи інших способів роботи на занятті підтверджено шляхом експерименту. Під час дослідження було дотримано системного підходу – тобто розуміння того, що опанування граматикою відбувається в тісному зв'язку з іншими аспектами мови.

Виклад основного матеріалу. Термін «інтерактивна педагогіка» порівняно новий – його запровадив у 1975 році німецький дослідник Ганс Фріц, однак методи інтерактивного навчання застосовувалися щонайменше століття тому. Інтерактивні технології навчання передбачають активну взаємодію студентів у групі. Хоча такі технології вимагають значно ґрунтовнішої підготовки вчителя, вони приносять свої плоди. Зокрема, М. Трачук відзначає, що завдяки інтерактивним технологіям студенти проявляють більший інтерес до навчання (набагато менше відволікаються); освоюють навички ділового спілкування, вчаться регулювати свої дії відповідно до вимог членів групи й умов роботи, вчаться вибирати форми та засоби передачі своїх думок, почуттів з метою досягнення якнайбільшого взаєморозуміння, мають змогу обговорювати інформацію з іншими, відстоювати власну точку зору, що сприяє формуванню системи цінностей індивіда [6, 13]. Фактично будь-яке вивчення мови на кожному етапі має базуватися на спілкуванні.

І. Вовк та С. Федак, посилаючись на М. Кенела та М. Свейна, говорять про комунікативну компетенцію, яка досягається внаслідок застосування інтерактивного навчання іноземної мови. Розвиток цієї компетенції передбачає формування таких її чотирьох елементів: ***дискурсивної компетенції***, тобто здатності поєднувати окремі речення у зв'язне усне чи письмове висловлювання, використовуючи для цього різні семантичні чи синтаксичні засоби зв'язку; ***соціолінгвістичної компетенції,*** тобто вміння адаптувати своє мовлення до соціального контексту мовленнєвої ситуації; ***стратегічної компетенції*** – уміння ефективно брати участь у спілкуванні, обирати відповідну стратегію дискурсу, якщо спілкуванню загрожують різні перешкоди (шум, недостатня комунікативна компетенція учасників спілкування); ***лінгвістичної компетенції,*** що полягає в розумінні та продукуванні вивчених або аналогічних їм висловлювань, а також потенційній здатності розуміти нові, не вивчені висловлювання [1, 119].

Забезпечення інтеракції на заняттях з французької мови залежить від педагогічної майстерності вчителя, його вміння створити сприятливу психологічну атмосферу на занятті. При інтерактивному навчанні студенти можуть використовувати всі свої мовні надбання – все, що вони вивчили в аудиторії, або здобули випадково – у процесі обміну, близькому до реального життя, де висловлення своєї думки дійсно важливе для них.

Для справжньої інтерактивної взаємодії у процесі навчання необхідно, щоб окремі особистості (як викладачі, так і студенти) поважали унікальність інших особистостей з їх особливими потребами – не маніпулюючи чи керуючи ними, або вирішуючи за них, як саме вони можуть або будуть навчатись, а заохочуючи їх і розвиваючи в них упевненість у собі й задоволення від того, що вони роблять [7, 79].

Основними принципами методики співробітництва є: ***позитивна взаємозалежність,*** коли успіх групи залежить від старань кожного студента; ***індивідуальна відповідальність,*** оскільки кожному учаснику групи надається окреме завдання, відмінне від інших; ***однакова участь,*** тому що кожен студент має однаковий час на висловлювання чи на виконання завдання; ***одночасна взаємодія,*** тобто залучення до роботи всіх студентів [2, 57]. Крім того, необхідними моментами застосування інтерактивної технології є системність, тобто логічність, цілісність; ефективність (слід ураховувати оптимальні затрати часу й результати, які досягаються внаслідок застосування даної технології); відповідальність [6, 33].

Існують численні класифікації методів інтерактивного навчання, які базуються на кількості учасників (робота в парах, робота в малих групах, колективна робота тощо); на особливостях роботи (диспут, імітація або симуляція тощо). Проте власне взаємодією між учасниками групи інтеракція не вичерпується – на інтерактивному занятті багато роботи з автентичними матеріалами: аудіо- та відеоматеріалами, газетами, журналами, карикатурами, листами, інструкціями, меню, географічними картами; запрошуються носії мови [7, 79].

Цілком звичним явищем у навчанні граматики є те, що воно переважно здійснюється шляхом виконання підстановчих вправ, вправ на імітацію, трансформацію, переклад, що, без сумніву, сприяє засвоєнню граматичних структур, проте таке засвоєння скоріше не свідоме, студент не готовий використовувати отримані знання на практиці. Лише 35 % часу, відведеного на засвоєння граматики, використовуються для виконання продуктивних вправ комунікативного спрямування [5, 91]. За такого стану справ не можна говорити про готовність студента використовувати мову навіть на повсякденному рівні. Ми пропонуємо низку вправ, які можуть наблизити процес вивчення граматики до умов реального спілкування.

По-перше, слід звернути увагу на подачу граматичного матеріалу. Нове граматичне явище повинно репрезентуватися студентам у межах

комунікативної ситуації: діалогу чи художнього тексту. Іноді, коли викладачу доводиться самотужки пояснювати різницю вживання тих чи інших часово-видових форм дієслова, можна вдатися до наочності – вигадати персонажа і на ньому продемонструвати особливості форм дієслова. Наприклад, пояснити різницю між *futur proche* і *futur simple* можна таким чином:

Уявіть жінку. Вона говорить: *«Je vais avoir un enfant».* Дієслово *avoir* вжито у *futur proche,* що, по-перше, передбачає ***зміну*** в її житті, а, по-друге, те, що ця зміна відбудеться у ***найближчому*** майбутньому. Інша жінка говорить: *«J'aurai des enfants»*, тобто дієслово *avoir* вжито у *futur simple,* що звучить як життєва ***програма***, яка реалізується у ***віддаленому*** майбутньому.

Працюючи з дітьми шкільного віку, пояснення подібного роду можна супроводжувати схематичними малюнками на дошці, пропонуючи учням дати персонажам імена. Це підсилює інтерактивний компонент навчальної діяльності.

Використання в навчанні граматики вправ на підстановку чи трансформацію також може спиратися на діалогічний матеріал, що сприятиме більш динамічному засвоєнню граматичної структури. Таку підстановчу вправу варто запропонувати виконати в парах. В ідеалі підстановчі вправи слід готувати у вигляді полілогу, у ході якого кожен представник групи міг би висловитися. Наводимо приклад підстановчої вправи у вигляді діалогу, яка має на меті практикувати вживання ***conditionnel présent :***

Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient

Florence a eu deux enfants. Elle s'est arrêtée de travailler. Discussion avec son mari Jean.

***Jean** : Si tu (recommencer) ……. à travailler, nous (avoir) ……. un peu plus d'argent. Nous (pouvoir) …….. aller en vacances en Corse, tu (faire) …….. de la plongée, les enfants (apprendre) …….. à nager…*

***Florence** : Mais Jean, si je (travailler) ……, qui (s'occuper) ……. des enfants ?*

***Jean** : Tes parents (pouvoir) …….. nous aider.*

***Florence** : Non, il n'y en a pas question.*

Подібні вправи рекомендуються на початковому етапі освоєння граматичної структури, коли студенту ще складно самостійно будувати речення з певним граматичним явищем. Попри мінімум інтеракції, вони дають студентові зразок утворення власних висловлювань, наочно демонструють застосування тієї чи іншої граматичної структури в мовленні.

На наступному етапі освоєння граматичної навички можна запропонувати студентові вільно закінчити речення. Наводимо приклад роботи з ***conditionnel présent*** у реченнях з умовою.

Continuez librement.

1. Si j'avais un chien, ……

2. Si j'avais plus de temps libre, ……

3. Si je faisais du karaté, …….

4. Je serais heureuse si…….

5. Je regarderais des films en français si…….

6. J'irais en France si……..

Після самостійного виконання вправи слід дати можливість студентам групи порівняти свої відповіді. У середній школі завдання подібного характеру пропонують поєднувати із прийомом *Мікрофон*, який можна цілком ефективно застосовувати на етапі вищої освіти.

Можна ускладнити роботу й запропонувати студентам скласти діалоги в conditionnel présent за зразком:

- Qu'est-ce que tu ferais si tu n'étudiais pas maintenant à l'université ?
- Si je n'étudiais pas à l'université, je travaillerais quelque part. Et toi, que ferais-tu ?
- Moi, j'apprendrais le français sur Internet.
- A ta place, je chercherais du travail.
- Et moi, si j'étais à ta place, je ne donnerais pas de conseils.

Однією із запорук успішного навчання є довіра викладача до студентів, тому важливим моментом на занятті має стати взаємоперевірка студентами письмових робіт та взаємоконтроль усного мовлення. Можна запропонувати студентам у парах перевірити роботи одне одного. Це буде корисна підготовка до майбутньої професійної діяльності в ролі педагога середньої чи вищої освіти.

Необхідно по можливості формулювати комунікативне завдання до вправ. Наявність зразка до вправи, у випадку творчої роботи студента, полегшить йому завдання. Наведемо приклад:

Que de regrets !

a. Observez les textes suivants et soulignez les verbes au conditionnel passé.

Autrefois Marie et Jacques ont failli se marier mais Marie a préféré la sécurité que lui offrait Georges, Jacques est parti barauder à l'autre bout du monde.

Marie : *« J'ai épousé Georges parce qu'il représentait la sécurité mais je n'aurais pas dû parce que j'aimais Jacques qui était aventureux.*

Avec Jacques, on aurait été heureux. J'aurais vécu une vie moins tranquille mais je me serais plus amusée. On aurait pris des risques, on aurait voyagé, on aurait rencontré toutes sortes de gens. On aurait mené notre vie tambour battant comme une aventure. On se serait moqués du qu'en dira-t-on. J'aurais pu être une autre femme. »

Jacques : *« J'aurais dû convaincre Marie de m'épouser au lieu de partir voyager. J'aurais eu une vie plus classique mais plus calme. J'aurais connu la vie de famille, j'aurais eu un travail stable, elle m'aurait chuchoté, j'aurais été un papa poule. On serait allés en camping toujours au même endroit retrouver nos vieux copains. J'aurais joué à la pétanque. J'aurais été totalement différent… »*

b. Formulez les regrets des personnages suivants en utilisant le conditionnel passé.

- Un employé de banque qui rêvait d'être artiste mais qui n'a pas osé prendre le risque.

Réponse possible : J'aurais dû prendre le risque. J'aurais pu devenir artiste et ma vie aurait été différente et moins ennuyeuse.J'aurais été connu dans le monde entier. J'aurais beaucoup voyagé et ne n'aurait pas passé tout le temps à servir les clients. Les femmes auraient couru après moi et j'aurais épousé la plus belle d'elles.

- Un champion olympique qui n'a pas eu de jeunesse à cause d'un entrainement intensif pendant des années.

- Une victime de la mode obsédée par les régimes, le look, la chirurgie esthétique et incapable d'avoir de vraies relations avec les autres.

- Une personne en difficulté financière parce qu'elle a toujours jeté l'argent par les fenêtres sans économiser un sou.

Робота над першим завданням ще раз нагадає студентам правило утворення *conditionnel passé*, продемонструє ситуацію його вживання та дасть підказку для самостійного висловлювання на задану тему. Подібні завдання можна давати для індивідуальної роботи та для роботи в парах чи малих групах.

Наступним етапом роботи над граматичною компетенцією студента може стати самостійне висловлювання з використанням певного граматичного явища. Важливим моментом при цьому є комунікативна постановка завдання. У разі труднощів слід надати студентам зразок, дещо ускладнений завданням на трансформацію:

Vous ne regrettez rien ? Si ! Complétez au conditionnel passé en utilisant des structures telles que « j'aurais pu », « je n'aurais pas dû » et « j'aurais mieux fait ».

« Je ne suis pas partie au Canada. Je n'ai même pas demandé de bourse ! Je suis restée à Soumy. J'ai fait des études de commerce, moi qui aime tant la nature ! Maintenant, je voyage partout en Ukraine, et jamais au Canada ! »

- J'aurais dû partir au Canada. J'aurais pu demander une bourse. Je n'aurais pas dû rester à Soumy. J'aurais mieux fait d'étudier quelque chose d'autre mais pas le commerce. J'aurais pu étudier l'écologie et je l'aurais protégée pendant mon séjour au Canada. J'aurais beaucoup voyagé à travers ce pays et j'y serais peut-être restée pour toujours.

За поданим зразком студенти складають свої ситуації, обмінюються ними з іншими студентами, які повинні не тільки трансформувати їх, використовуючи вказані структури, але й доповнити їх цікавою, оригінальною інформацією або ж реченнями з маловживаними дієсловами третьої групи, такими як acquérir, moudre, coudre, mouvoir, mordre, traire etc.

Одним із варіантів творчої роботи при вивченні граматики є робота над розвитком певної заданої ідеї з використанням граматичної структури, яка розглядається:

Développez les titres suivants en donnant des explications et des informations que vous considérez comme possibles mais pas certaines.

1. Découverte d'une nouvelle molécule antidouleur aux Etats-Unis.

- On aurait découvert une nouvelle molécule antidouleur aux Etats-Unis.

2. Disparition de la femme du Premier ministre.

3. Déraillement du train Paris-Lyon.

4. Réunion secrète de terroristes à Lougansk.

На наступному етапі активізації вживання conditionnel passé можна запропонувати студентам скласти міні діалоги на повсякденну тематику з ускладненим завданням :

Exprimez une hypothèse au conditionnel passé en remplaçant si possible le complément nom par un pronom, selon le modèle.

- Tu as acheté un journal ce matin ?
- Non, mais si j'en avais acheté un, j'aurais acheté « Le Panorama ».
- Tu as écouté la radio hier ?
- Non, mais si je l'avais écoutée, j'aurais écouté VRJ.

Сучасні педагоги відносять до інтерактивних методів навчання і роботу з технічними засобами навчання: інтерактивною дошкою та різноманітними комп'ютерними технологіями. На нашу думку, викладач повинен доручати студентам самостійну пошукову роботу в мережі Інтернет, що сприяє їх самостійності, розвиває пізнавальну діяльність, розширює лексичний запас тощо. Освітні сайти типу http://apprendre.tv5monde.com/ передбачають самостійну роботу студента над освоєнням граматики із застосуванням неадаптованих відеоматеріалів, що тренує навички аудіювання. Корисними є й інші освітні ресурси, спрямовані на опанування граматикою. Перевагою використання інтернет-сайтів чи автоматизованих програм поряд із традиційним аудиторним заняттям є графічна привабливість перших, можливість миттєвої перевірки виконаних вправ, суттєва індивідуалізація процесу навчання, завдяки чому кожен студент достатньо тренується, не озираючись на групу. Постає питання про інтерактивність такого типу роботи, проте вона теж присутня, хоча й іншого характеру, адже відбувається взаємодія *людина – штучний інтелект*, а не *людина –*

людина. Позитивний бік використання технічних засобів навчання при вивченні граматики полягає ще і в розвитку самостійності студента, безсторонності оцінювання. Неможливість використання невербальних засобів спілкування при обміні інформацією із інтернет-сайтом чи програмою забезпечує дійсно чітке засвоєння граматичного правила.

Не слід забувати про ігровий компонент навчання, завдяки якому рутинну розминку на початку заняття можна дещо розвеселити. Використання так званої *jeu de l'oie* в малих групах навіть дорослих студентів викличе пожвавлення. Наведемо зразок такої гри. У запропонованому прикладі пропонуються дієслова для відмінювання в теперішньому часі, проте гру можна ускладнити, запропонувавши провідміняти дієслова в різних часах та способах. У малій групі на цей вид роботи піде не більше часу, ніж на стандартне повторення на початку заняття, а результатом буде не лише повторення ключових дієслів французької мови, а й налаштованість групи на співпрацю, взаємодію.

	1 Faire	2 Obéir	3 Dire	4 Avoir	5 Mettre	6 Vouloir	7 Finir	8
25 Repartir	26 Soutenir	27 Habiter	28 Manger	29 Attendre	30 Remettre	31 Chercher	32	9 Choisir
24 Sortir	43 Nourrir	44 Pratiquer	45 Mentir	46 Surgir	47 Sauter	48 Bondir	33 Appartenir	10 Aller
23 Refaire	42 Pouvoir	53	52 Revenir	51 Sentir	50 Soumettre	49 Venir	34 Etre	11 Entendre
22 Vouloir	41	40 Retenir	39 Partir	38 Pouvoir	37 Lancer	36 Sentir	35 Aimer	12 Mettre
21	20 vendre	19 Chanter	18 Tenir	17 Entendre	16 Redire	15 Danser	14 Sortir	13 Revenir

Рис. 1. Jeu de l'oie

Час від часу можна проводити гру «Trouvez l'intru», яка у французьких методиках найчастіше базується на лексичній основі, ми ж пропонуємо використовувати граматичний компонент, що дозволяє в ігровій формі повторити правила.

Інший вид роботи, який, можливо, і менш пов'язаний із оволодінням граматикою (хоча цілком застосовний на продуктивному етапі автоматизації граматичного вміння), проте не менш корисний у плані розвитку навичок комунікації, – це робота із коміксами. Варто запропонувати студентам

заповнити комікс власними репліками, що сприятиме розвитку творчості, навичок спілкування.

Загалом завдання викладача під час викладання граматики студентам-філологам не зводиться до виконання банальної ролі «ключа» до посібника із граматичними вправами. Навпаки, він є активним учасником навчального процесу, пропонує ідеї, модерує взаємодію студентів, власним прикладом демонструє виконання нових чи нестандартних видів роботи.

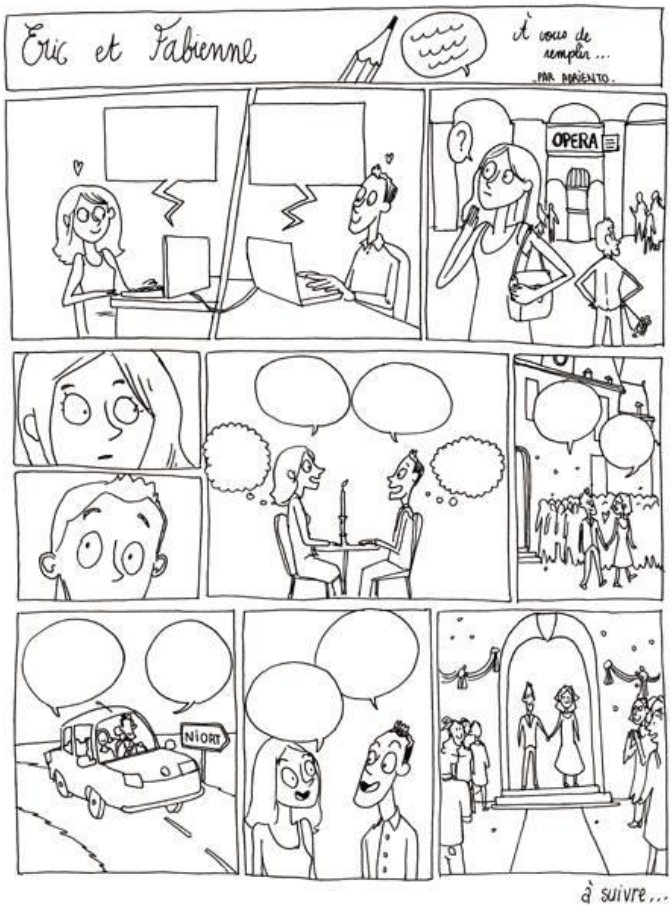

Рис. 2. Зразок використання коміксів

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що використання інтерактивних технологій навчання – безумовна вимога сучасної освіти. Інтерактивні технології при вивченні граматики пробуджують інтерес студентів, сприяють кращій концентрації уваги, сприяють комунікативній спрямованості навчання студента. Звідси – активна життєва позиція випускника ВНЗ, адаптованість до вимог суспільства, професійна компетентність.

Дослідження всіх можливостей інтерактивних технологій у викладанні різних аспектів мови і граматики зокрема має стати пріоритетом методичних пошуків. Особливий акцент має ставитися на практичну сторону проблеми,

що означає розробку цікавих комплексів вправ на розвиток граматичних умінь студентів, які б сприяли формуванню його комунікативних навичок французькою мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк І. Р. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі як засіб підвищення мовної компетенції / І. Р. Вовк, С. А. Федак // Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 118–121.

2. Глушок Л. М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Л. М. Глушок // Педагогічний дискурс. – 2010. – С. 56–59.

3. Дуброва О. Використання інтерактивних методів навчання під час вивчення граматики англійської мови / О. Дуброва // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. – С. 105–109.

4. Козакевич О. О. Сучасні інтерактивні методи навчання для формування граматичної компетенції студентів спеціальності соціальної роботи / О. О. Козакевич // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. : Педагогіка. – 2010. – Т. 123, Вип. 110. – С. 105–109.

5. Ревенко В. Інтерактивні технології як засіб формування граматичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов / В. Ревенко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 90–93.

6. Трачук М. М. Інтерактивні методи навчання – запорука розвитку творчої особистості : методичний посібник / М. М. Трачук. – Чернівці, 2013. – 37 с.

7. Шавва Т. Методика викладання французької / Т. Шавва. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.

REFERENCES

1. Vovk, I. R. (2011). Innovatsiini metody navchannia anhliiskoi movy u vishchii shkoli yak zasib pidvyshchennia movnoi kompetentsii [Innovative methods of teaching English in higher educational establishments as a means of extension of linguistic competence]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho- pedahohichni nauky, 10,* 118–121.

2. Hlushok, L. M. (2010). Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv pry vykladanni anhliiskoi movy u Khmelnytskii humanitarnii akademii [Using interactive methods in teaching English in Khmelnytskyy academy of humanities and pedagogics]. *Pedahohichnyi dyscurs,* 56–59.

3. Dubrova, O. (2005). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia pid chas vyvchennia hramatyky anhliiskoi movy [Using interactive methods of education in teaching English grammar] *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka, Seriia: Pedahohichni nauky, 135,* 105–109.

4. Kozakevych, O. O. (2010). Suchasni interaktyvni metody navchannia dlia formuvannia hramatychnoi kompetenitsii studentiv spetsialnosti sotsialnoi roboty [Contemporary interactive methods of education used to form grammar competence of students who major in social work]. *Naukovi pratsi Chernomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu Kyivo-Mohylianska akademiia, Seriia: Pedahohika, T. 123, Vyp. 110,* 105–109.

5. Revenko, V. (2013). Interaktyvni tekhnolohii yak zasib formuvannia hramatychnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Interactive technologies as a means of

forming grammar competence of the future foreign language teachers]. Pedahohika vyshchoi ta serednioi osvity, 38, 90–93.

6. Trachuk, M. M. (2013). Interaktyvni metody navchannia – zaporuka rozvytku tvorchoi osobystosti [Interactive methods of education – a pledge of development of a creative personality]. Chernivtsi.

7. Shavva, T. (2007). Metodyka vykladannia frantsuzkoi [Methodology of teaching French]. Kyiv: Shkilnyi svit.

РЕЗЮМЕ

Боряк Надежда. Интерактивные технологии в обучении грамматике французского языка в высшем учебном заведении.

Статья анализирует интерактивные технологии обучения и адаптирует их к использованию на занятиях французского языка в ходе формирования грамматической компетенции. Предложены практические рекоммендации к использованию тех или иных способов работы на занятии, эффективность которых была подтверждена путем эксперимента. В ходе исследования был соблюден системный подход – то есть понимание того, что овладение грамматикой происходит в тесной связи с другими аспектами языка.

Ключевые слова: *интерактивные технологии обучения, коммуникативный подход, практическая грамматика, лингвистическая компетенция, овладение грамматической структурой, занятие по французскому языку, грамматические упражнения, коммуникативные задания.*

SUMMARY

Boriak Nadiya. Interactive technologies in teaching French grammar in higher educational establishments.

The article aims to analyze the interactive technologies of teaching and to adapt them to using in classes of French in order to develop the grammar competence. The conditions of application of interactive technologies are considered and the recommendations of their optimal usage are given. The methods used in the course of the research are the methods of scientific research – analysis and synthesis. The efficiency of practical recommendations given in the article was proved by means of experiment. In the course of the research the system approach was taken into account, i. e. the idea that mastering grammar is inseparable from understanding other aspects of the language.

The article has mostly practical value suggesting different ways of making grammar class more interactive and communication oriented. Different stages of mastering grammar are analyzed and ideas of exercises and class organization are given for each stage. Thus, for the initial stage of learning interactive methods of explaining new learning material are proposed. Besides, certain types of exercises that make a grammar class more interactive and more communicative are considered. Most of them are aimed to develop the creative abilities of students. The article dwells as well upon certain game technologies for adult education. Apart from that, the advantages of usage of the Internet technologies and computer programs for grammar teaching are taken into account. Recommendations for an interactive class are formulated.

The use of interactive technologies is an absolute demand of the contemporary education. Interactive technologies in grammar learning arouse students' interest; contribute to better attention concentration, and favor communicative bent of learning. As a result, they favor active

attitude to life of the university graduates, their abilities to correspond to society demands, and their professional competence.

The study of all the possibilities given by interactive technologies in teaching different language aspects and grammar in particular must become a priority of methodological researches. The practical part of the problem must be thoroughly developed, which means creating grammar exercises complexes and evolving ideas of interactivity during grammar classes. Everything mentioned is bound to facilitate the development of students' communicative skills in French.

Key words: *interactive education technologies, communicative approach, practical grammar, linguistic competence, grammar structure mastering, French class, grammar exercises, communicative task.*

УДК 378.147:811.111

Людмила Гаврілова
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет
ORCID ID 0000-0003-1814-5323
Олена Ябурова
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет
ORCID ID 0000-0003-4633-2900
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/014-026

МОНІТОРИНГ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сутнісні зміни, що відбуваються зараз у вивченні іноземних мов, зокрема англійської, пов'язані з компетентнісною парадигмою освіти, яка орієнтує на досягнення певного освітнього результату і в останні десятиліття спрямовує науковий пошук педагогіки вищої школи. Важливою умовою переформатування процесу навчання іноземної (англійської) мови стає моніторинг наявних навчальних досягнень у цій галузі майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів.

Мета статті – висвітлити й проаналізувати результати моніторингу рівнів володіння англійською мовою студентів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» і запропонувати шляхи вдосконалення англомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Автор описує етапи моніторингу: оцінювання висхідного рівня володіння іноземною (англійською) мовою студентами неіншомовних спеціальностей з використанням тесту Кембриджського Освітнього Синдикату А2; повторне тестування після впровадження у практику професійної підготовки студентів факультету підготовки вчителів початкових класів спецкурсу «Британські іспити» з особливою увагою до розвитку продуктивних навичок англомовного спілкування.

У результаті проведеного моніторингу доведено необхідність переформатування змісту англомовної освіти у виші, яка вимагає більш активної комунікації та розвитку продуктивних навичок англомовного спілкування.

Ключові слова*: англомовна компетентність, рівні володіння англійською мовою, моніторинг, тестування, майбутні вчителі.*

Постановка проблеми. Орієнтація України на розширення міжнародних контактів, поступова інтеграція країни до європейського політичного, економічного й наукового простору, глобальні зміни в стратегічних напрямах розвитку сучасної вищої освіти вимагають суттєвих змін у навчанні іноземних мов. Передусім, це стосується англійської мови як мови міжнародного спілкування, вивчення якої стало наразі одним із пріоритетів у розвитку нашої держави.

Сутнісні зміни, що відбуваються у вивченні іноземних мов, зокрема англійської, пов'язані також із компетентнісною парадигмою освіти, яка орієнтує на досягнення певного освітнього результату і в останні десятиліття спрямовує науковий пошук педагогіки вищої школи. Саме вироблення в учнів (студентів) необхідної групи компетентностей, володіння відповідними компетенціями (інтерактивної іншомовної комунікації, вільного спілкування іноземною мовою, передусім, англійською тощо) надає в майбутньому можливість випускникам вищої школи комфортно почуватися в сучасному світовому просторі та ефективно інтегруватися в професійні сфери міжнародного контексту.

Аналіз актуальних досліджень. Серед фундаментальних освітніх документів із питань удосконалення якості вітчизняної мовної освіти відзначимо, насамперед, нормативні документи Українського Уряду та Міністерства Освіти: Указ Президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 року роком англійської мови в Україні» [1], що окреслив провідні напрями нової мовної політики держави, а також «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання. оцінювання» [2] як керівний документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови в Європі та, поступово, в інших країнах.

Указ Президента України «Про оголошення 2016 року роком англійської мови в Україні» засвідчує роль англійської мови як мови міжнародного спілкування, сприяє її вивченню задля розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, які відкриває знання та використання англійської мови, а також поліпшує інтеграцію України до європейського політичного, економічного й науково-освітнього простору, сприяє підтримці програми Go Global, яка визначає вивчення англійської мови одним із пріоритетних стратегічних напрямів розвитку. Кабінетом Міністрів України передбачено низку заходів, спрямованих на активізацію вивчення громадянами англійської мови, які стосуються, передусім, студентів, аспірантів, докторантів, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Серед заходів: фахові конкурси, олімпіади, активізація участі українських шкіл у навчальній програмі Європейського Союзу «E-Twinning Plus», розширення мережі літніх мовних таборів, започаткування проекту підвищення фахової кваліфікації педагогічних працівників з англійської мови тощо. До

викладання англійської мови планується залучення іноземних фахівців, які є її носіями, у тому числі волонтерів [1]. Крім того, актуальною вимогою для науково-педагогічних працівників вишів стає вільне володіння англійською мовою, підтверджене відповідним сертифікатом.

Поглиблене вивчення іноземної (англійської) мови, вільне володіння нею цілком узгоджується з *комунікативною* компетентністю як однією з ключових у загальній системі компетентностей, сформульованій міжнародними експертами у програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» (De Se Co), проаналізованій та адаптованій до реалій вітчизняної освіти українськими вченими Т. Байбарой, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Онопрієнко, К. Пономарьовою, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Серед предметних компетентностей науковці виокремлюють *мовну*, що передбачає володіння доступнім і необхідним обсягом мовних знань, здатність застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови, та *мовленнєву* компетентність як спроможність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань, вести діалог із дотриманням правил мовленнєвого етикету, уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні й письмові зв'язні висловлювання тощо (К. Пономарьова [3]).

Починаючи залучення майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів, до поглибленого вивчення англійської мови, слід забезпечити переорієнтацією вищої іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно-орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу, оскільки саме цей аспект змушує різнобічно переосмислити підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови, коригувати й тестувати рівні знань сучасного студента. Актуальність зорієнтованості, насамперед, на комунікацію в розвитку мовно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів доводиться фахівцями в галузі мовної освіти, зокрема М. Вашуленком, І. Ґудзик, К. Пономарьовою та ін. Так, М. Вашуленко підкреслює, що мовлення – це діяльність, сукупність практичних умінь людини, що формуються у процесі слухання, говоріння, читання, письма, власне це сам процес спілкування, а мова – це засіб спілкування [4]. Саме тому, вивчаючи мову, слід забезпечити усвідомлення провідної мети, яка полягає в комунікації, спілкуванні.

Важливою умовою переформатування процесу навчання іноземної (англійської) мови стає моніторинг наявних навчальних досягнень у цій галузі майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів.

Як відомо, моніторинг у сучасній системі освіти використовується як механізм контролю й відстеження її якості, як постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності

освітнім стандартам. О. Скубашевська вказує, що моніторинг є ефективним засобом отримання повних, об'єктивних, релевантних, адекватних і точних відомостей про функціонування освітньої системи та її компонентів [5].

Наразі в педагогіці використовується поняття «педагогічний моніторинг», яке тлумачиться як система заходів щодо збирання й аналізу даних з метою вивчення та оцінювання якості професійної підготовки і прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій (Є. Хриков [6]); як системна діагностика якісних та кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, що включає цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови і результати навчання, виховання та саморозвитку особистості й колективу (В. Андрєєв [7]); як супровідний контроль із поточним коригуванням педагогічної взаємодії вчителя й учня в педагогічному процесі (П. Матвієнко [8]).

Моніторинг формується як багаторівнева система діагностичних процедур, що проводяться з використанням методик, які об'єктивно висвітлюють показники якісної освіти.

Спробуємо в межах статті висвітлити і проаналізувати результати моніторингу рівнів володіння англійською мовою здобувачів вищої освіти рівня «бакалавр» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» й визначити шляхи вдосконалення англомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів, що й становитиме **мету цієї статті**.

Серед **методів дослідження** – аналіз державних документів та загальноєвропейських джерел із питань мовної освіти, вивчення психолого-педагогічної літератури з питань англомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів, тестування як провідний метод моніторингу рівнів володіння англійською мовою здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти виокремлено шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Це узагальнені результати навчальних досягнень, певні рівні вмінь і навичок у кожному виді мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), яких мають досягти студенти на кожному з етапів навчання.

У руслі глобальної переорієнтації України на розширення міжнародних контактів та інтеграції до європейського освітнього й наукового простору, на базі Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) було проведено моніторинг сформованості мовної (англійської) та мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців-педагогів.

Першим етапом було оцінювання висхідного рівня володіння іноземною (англійською) мовою студентами неіншомовних спеціальностей (факультетів підготовки вчителів початкових класів, педагогічного, технологічного, спеціальної освіти, фізичного виховання й фізико-математичного). Здобувачам вищої освіти був запропонований тест, розроблений Кембриджським Освітнім Синдикатом, основним світовим промоутером системи стандартизації знань англійської мови. Даний тест, згідно з Європейською системою мовної освіти, має маркування А2 та вважається базовим рівнем володіння навичками усної та писемної мови. Тест має принципові відмінності від традиційної для вітчизняної освіти й існуючої в українських вишах системи поурочного, модульного, поточного та підсумкового контролю, серед яких:

- комплексний та інтегрований підхід;
- комунікативна цінність та достатність для реалізації цілей і завдань спілкування в межах кожної реальної, життєвої ситуації;
- автентичність мовних, мовленнєвих одиниць, ілюстративних соціокультурних матеріалів, які використовуються під час тестування;
- типовість мовленнєвих зразків і їх відповідність сучасним нормам спілкування;
- частотність використання в сучасному мовленні;
- мінімізація, яка дає можливість успішно організувати процес спілкування на цьому рівні.

Сертифікат, що підтверджує володіння іноземною мовою на базовому рівні А2 передбачає сформованість певних умінь і навичок мовної та мовленнєвої діяльності. Наведемо їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Сформованість мовної та мовленнєвої компетентностей на рівні А2 (елементарний користувач, рівень «виживання»)

Загальні навички	- розуміння цілеспрямованої інформації, простих запитань та інструкцій у межах знайомої теми; - спроможність висловити думку або вимогу в знайомому контексті; - можливість заповнити офіційну форму або написати короткий лист, що вміщує персональні дані
Туризм	- спроможність виражати перевагу і невдоволення; - розуміння інформації щодо дорожніх знаків, меню, повідомлень в аеропорту і на автовідповідачах, підписів у банкоматах і магазинах
Робота	- розуміння загального значення презентації, виступу на конференції, за умови простого викладу й візуального супроводу; - розуміння коротких інструкцій у межах заданої теми; - можливість написати повідомлення, звіт про роботу, запит в іншу компанію
Навчання	- готовність побудувати висловлювання в межах відкритого обговорення, дискусії, круглого столу; - розуміння інструкцій, які стосуються організації навчального процесу;

	- розуміння при читанні значення спрощених навчальних текстів і статей; - можливість написати оповідання й опис

Тест Кембриджського Освітнього Синдикату (рівень А2) передбачає три тури завдань: з аудіювання, читання та письма. За змістом до тесту включені завдання для перевірки рівнів рецептивних (аудіювання, читання) та продуктивних (письмо) навичкок володіння іноземною мовою. Для перевірки першої групи навичок (рецептивних) уведені завдання на розпізнавання й відокремлення необхідної інформації із загального контексту, пред'явленого в друкованій або аудітивній формі. Друга група навичок (продуктивні) перевіряється через формулювання особистих думок у письмовій формі за наведеним планом.

У тестуванні з англійської мови студентів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» брали участь 134 здобувачі вищої освіти неіншомовних спеціальностей з восьми факультетів вишу. Загальний рівень мовної та мовленнєвої компетентностей студентів після виконання трьох турів завдань між факультетами ДВНЗ «ДДПУ» розподілилися таким чином (рис. 1).

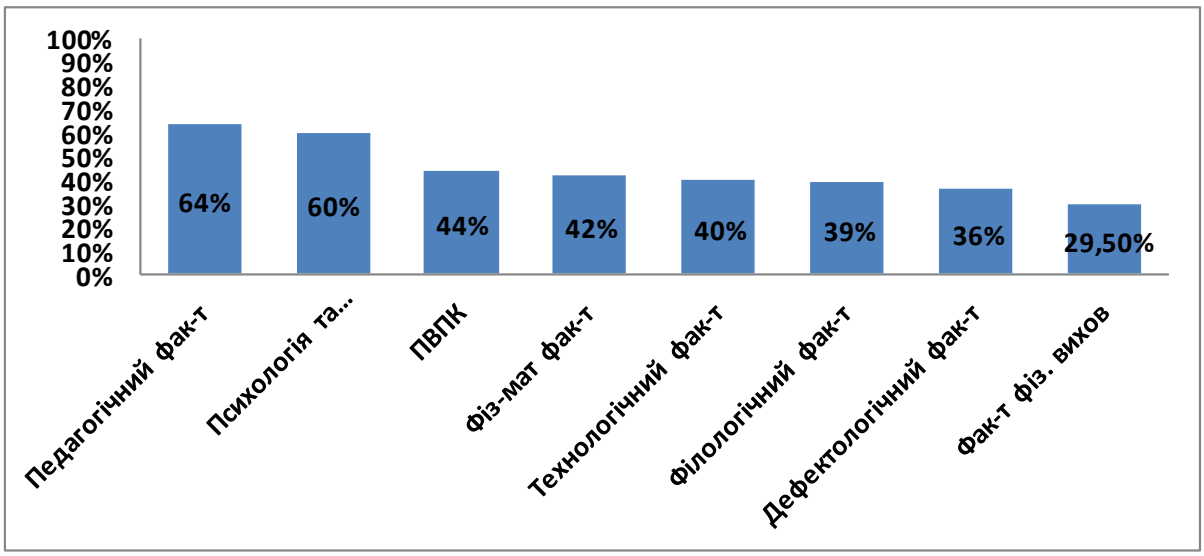

Рис. 1. Показники (у %) мовної та мовленнєвої компетентностей студентів різних факультетів ДВНЗ «ДДПУ»

Для вивчення результатів тестування Кембриджський Освітній Синдикат пропонує розподілити персональні досягнення студентів за рівнями з показниками сукупного відсотку успішності респондентів після виконання трьох видів завдань і оформити їх у вигляді загальної таблиці результатів (табл. 2), завдяки чому кожен студент має можливість самостійно визначити свій рівень мовної та мовленнєвої компетентностей та своє місце в рівневій шкалі знань.

Таблиця 2

Рівнева шкала тестування

Нижче 60 %	рівень А1 (початковий)
Нижче 70 %	рівень А1 (нижче базового)
70 % – 80 %	рівень А2 (базовий)
Вище 80 %	рівень В1 (середній)
Вище 90 %	рівень В1 (високий середній)

Наведемо результати тестування 134 студентів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» згідно з наведеним розподілом відсотків успішності (табл. 3).

Зазначимо, що переважна більшість здобувачів вищої освіти, які продемонстрували рівень А2 базовий та В1 середній (показники вище 70 %), мали додаткові заняття з англійської мови ще за часів навчання в середній школі, а всі інші продемонстрували тільки шкільні знання англійської мови та знання, набуті під час вивчення іноземної мови в університеті.

Таблиця 3

Загальні результати тестування студентів ДВНЗ «ДДПУ»

Нижче 60 %	92	рівень А1 (початковий)
Нижче 70 %	20	рівень А1 (нижче базового)
70 % – 80 %	15	рівень А2 (базовий)
Вище 80 %	5	рівень В1 (середній)
Вище 90 %	2	рівень В1 (високий середній)

Порівняльний аналіз сформованості рецептивних та продуктивних навичок тестованих демонструє стійку перевагу перших і засвідчує недостатню кількість комунікативних та інтерактивних видів робіт у процесі навчання студентів як у школі, так і в університеті. Унаочнені показники сформованості різних видів навичок володіння англійською мовою подано на рис. 2.

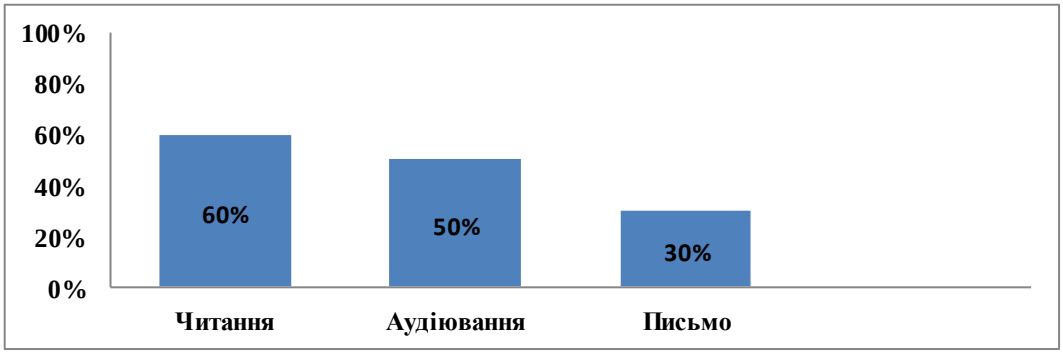

Рис. 2. Показники (у %) сформованості рецептивних і продуктивних навичок володіння англійською мовою тестованих студентів

Отже, проведене тестування рівнів володіння англійською мовою здобувачів вищої освіти рівня «бакалавр» Державного вищого навчального

закладу «Донбаський державний педагогічний університет» продемонструвало доволі низькі показники. Відповідно до критеріїв Європейської мовної освіти, лише 30 % тестованих підтвердили рівень володіння іноземною мовою на рівні, близькому А2, у той час як випускники вищої школи мають володіти мовою на рівні В2, що заявлено у вітчизняних освітніх нормативних документах. Крім того, серед сформованих навичок у тестованих переважають рецептивні, що засвідчує недостатню сформованість комунікативної та іншомовної компетентності майбутніх учителів. Невміння висловлювати думки в письмовій формі може стати перешкодою для успішного переходу на Болонську систему вищої освіти.

Тестування стало першим етапом загального моніторингу знань англійської мови студентів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Після цього було здійснено спробу переформатування змісту англомовної освіти у виші, було розроблено й упроваджено у практику професійної підготовки студентів одного з факультетів вишу, а саме факультету підготовки вчителів початкових класів, спецкурсу «Британські іспити» («British exams»).

Зміст спецкурсу побудований на зануренні в різні види мовленнєвої діяльності: читання, письмо, аудіювання та говоріння. Серед завдань курсу:

– навчити студентів розуміти інформативні або літературні тексти, повсякденні документи, статті та доповіді на сучасні теми;

– навчити розуміти на слух аутентичні уривки різного рівня складності від простих коротких текстів (оголошення, проспекти, меню, розклади) до складних за структурою і мовними засобами текстів (підручники, спеціалізовані статті, літературні твори), а також демонструвати своє розуміння під час виконання тестів;

– відпрацювати навички написання простих коротких повідомлень, зв’язних текстів на знайомі теми або предмет особистого інтересу, підготовки доповідей з метою обґрунтування або спростування певної думки, листів із особистісним ставленням до подій;

– навчити розмовляти на прості побутові теми, спілкуватися про соціальні, культурні, економічні та політичні сфери життєдіяльності суспільства, використовуючи при цьому відповідний словниковий запас.

На вивчення спецкурсу «Британські іспити» було передбачено 90 контактних годин, розподілених таким чином:

- навчання читання (статті з періодичних видань, особисті й ділові листи, оголошення, реклама, розклади занять, руху поїздів, меню, кулінарні рецепти, телевізійні програми, особисті нотатки, повідомлення) – 20 годин.

- навчання письма (автобіографія, заповнення анкет, формулярів, повідомлення, особистий лист, довідкова інформація, опис людини, предмета, місця, ситуації, події тощо) – 20 годин.

- навчання говоріння (використання формул мовленнєвого етикету, повідомлення новин, розповідь про окремі факти та події свого життя, висловлювання власних міркувань і почуттів, опис планів на майбутнє, спонукання партнера до надання необхідної інформації, передача простих ділових повідомлень) – 25 годин.

- навчання аудіюванню з використанням текстів діалогічного та монологічного плану, оголошень (в аеропорті, на вокзалах, в офіційних структурах тощо), літературних описів, розкриття значення незнайомих слів на основі здогадок, схожості з рідною мовою – 25 годин.

Загалом слід відзначити значне збільшення кількості інтерактивних форм роботи, особливу увагу до формування іншомовної комунікації майбутніх учителів, наближення контексту занять англійською мовою до реальних ситуацій академічного й повсякденного спілкування.

Після опанування майбутніми вчителями початкових класів спецкурсу «Британські іспити» (працювали дві експериментальні групи по 15 осіб) відбувся другий етап моніторингу знань англійської мови студентів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», було проведено повторне тестування здобувачів вищої освіти. Для виявлення ефективності запропонованого спецкурсу з переважанням інтерактивних форм роботи в якості контрольної групи було запрошено студентів (30 осіб) з іншого факультету, які не мали можливості прослухати спецкурс і вивчали англійську мову за звичайною програмою. Тепер тестування складалося з чотирьох турів завдань: з аудіювання, читання, письма та говоріння.

На рис. 3 наведено показники сформованості різних видів навичок володіння англійською мовою студентів експериментальної групи, що прослухали спецкурс «Британські іспити», і контрольної групи, учасники якої відвідували уроки англійської за звичайною програмою.

Результати тестування засвідчили значно кращі показники сформованості усіх видів навичок володіння англійською мовою в студентів експериментальної групи, що відвідували заняття спецкурсу «Британські іспити», особливо це стосується говоріння англійською.

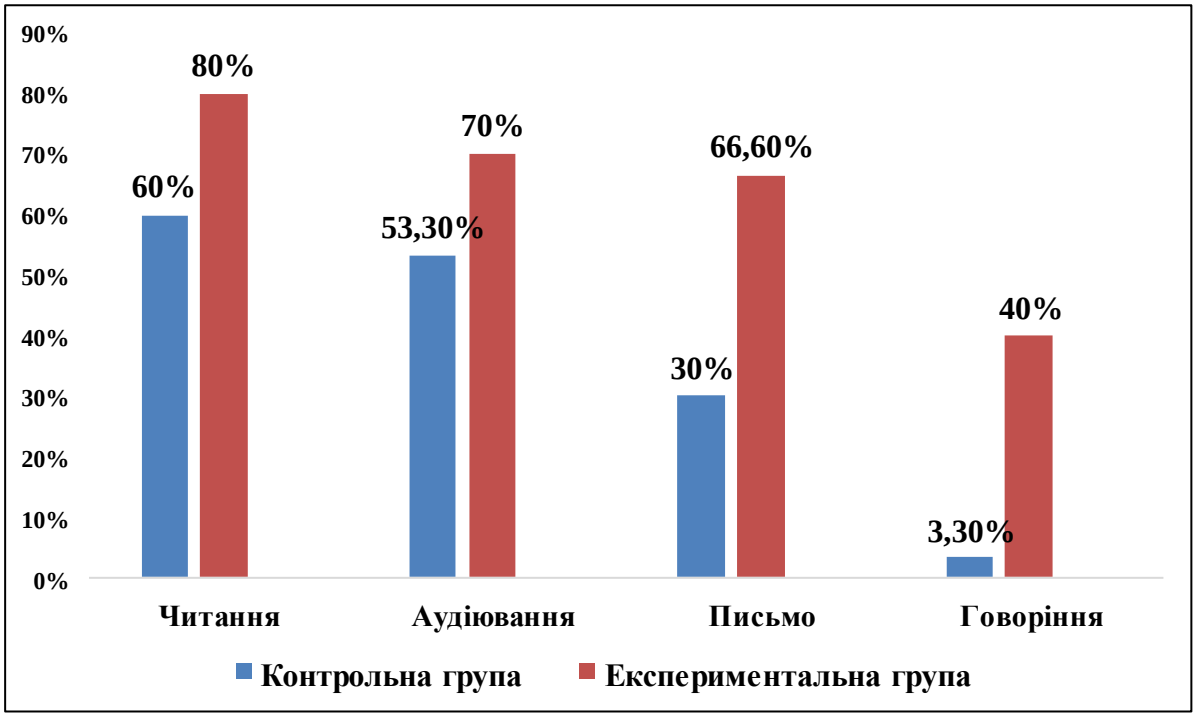

Рис. 3. Показники (у %) сформованості навичок володіння англійською мовою тестованих студентів на контрольному етапі

Висновки. Організація моніторингу англомовної компетентності здобувачів ступеню вищої освіти «бакалавр» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний факультет» довела ефективність розроблення і впровадження в навчальний процес спецкурсу «Британські іспити», побудованого за принципами мовної освіти Європи. Введення методів інтерактивної комунікації, особлива увага до розвитку продуктивних навичок англомовного спілкування, цікава тематика занять, оригінальні форми уроку – усе це сприяло зацікавленості студентів, підвищенню рівня їх умотивованості до вивчення англійської мови й загалом було спрямовано на формування англомовної комунікативної компетентності, тобто здатності спілкуватися англійською мовою в межах сфер, тем і ситуацій, використовуючи відповідний мовний і мовленнєвий матеріал на високих рівнях володіння мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Указ Президента України № 641/2015 Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560 (16 листопада 2015 року)

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва [перекл. з англ. О. М. Шерстюк]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Початкова школа : науково-методичний журнал. – 2010. – № 12. – С. 49–52.

4. Вашуленко М. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні / М. Вашуленко // Вісник Львівського університету : Серія філологічна . – 01/2010. – Вип. 50. – С. 57–65.

5. Скубашевська О. Моніторинг якості освіти : поняття та реальність здійснення / О. Скубашевська // Вища освіта України. – К. : «Педагогічна преса», 2008. – № 3. – С. 37–42.

6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

7. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В. И. Андреев // Известия РАН. – 2001. – № 1. – С. 37–38.

8. Матвієнко І. П. Комплексна оцінка ефективності навчально-виховного процесу : курс лекцій / П. І. Матвієнко. – Полтава, 2001. – 130 с.

REFERENCES

1. Ukaz Prezydenta Ukrainy #641/2015 Pro oholoshennia 2016 roku Rokom anhliiskoi movy v Ukraini [Decree of the President of Ukraine #641/2015 About Ad 2016 Year of English in Ukraine]. (16.11.2015). *president.gov.ua*. Retrieved from : http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560 ([in Ukrainian].

2. Nikolaieva, S. Yu. (Eds.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].

3. Ponomarova, K. (2010). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v navchanni molodshykh shkoliariv ukrainskoi movy [The Implementation of Competence Approach in Teaching Primary School Children Ukrainian Language]. *Pochatkova shkola – Elementary School, 12,* 49–52. [in Ukrainian].

4. Vashulenko, M. (2010). Linhvodydaktychni oriientyry suchasnoi pochatkovoi movnoi osvity v Ukraini [Linguodidactic initial benchmarks of modern language education in Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho universytetu: Seriia filolohichna – Bulletin of Lviv University, Series Philology, 50*, 57–65. [in Ukrainian].

5. Skubashevska, O. (2008). Monitorynh yakosti osvity: poniattia ta realnist zdiisnennia [Monitoring the quality of education: the concept and reality of implementation]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education Ukraine, 3*, 37–42 [in Ukrainian].

6. Khrykov, Ye. M. (2006). *Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of educational establishment]*. Kyiv: Znannia. [in Ukrainian].

7. Andreev, V. I. (2001). Problemy pedahohicheskoho monitorinha kachestva obrazovaniia [Problems of the Quality of the Education Monitoring]. *Izvestiia RAN – Proceedings of RAN, 1,* 37–38 [in Russian].

8. Matviienko, I. P. (2001). *Kompleksna otsinka efektyvnosti navchalno-vykhovnoho protsesu [A Comprehensive Evaluation of the Effectiveness of the Educational Process].* Poltava. [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Гаврилова Людмила, Ябурова Елена. Мониторинг англоязычной компетентности студентов педагогического университета.

Существенные изменения, происходящие сейчас в изучении английского языка, связаны с компетентностной парадигмой образования, которая ориентирует на достижение определенного образовательного результата и в последние десятилетия направляет научный поиск педагогики высшей школы. Важным условием переформатирования процесса обучения иностранному (английскому)

языку становится мониторинг знаний в этой области будущих специалистов, в том числе будущих учителей.

Цель статьи – проанализировать результаты мониторинга уровней владения английским языком студентов Донбасского государственного педагогического университета и предложить пути совершенствования англоязычной коммуникативной компетентности будущих учителей.

Автор описывает этапы мониторинга: оценка исходного уровня владения английским языком студентов нефилологических специальностей с использованием теста Кембриджского образовательного Синдиката A2; повторное тестирование после изучения будущими учителями спецкурса «Британские экзамены» с особым вниманием на развитие продуктивных навыков англоязычного общения.

В результате проведенного мониторинга доказана необходимость переформатирования содержания англоязычного образования в вузе, требующего более активной коммуникации и развития продуктивных навыков англоязычного общения.

Ключевые слова: *англоязычная компетентность, уровни владения английским языком, мониторинг, тестирование, будущие учителя.*

SUMMARY

Gavrilova Lyudmila, Iaburova Olena. Monitoring of English communicative competence of pedagogical university students.

This article is devoted to actual problems of modern higher education in Ukraine, which are related to the involvement of future specialists in in-depth study of English as the main language of international communication and finding ways to update methods of learning foreign languages. Actuality of problem proved integration into the European educational area, changes in strategic directions of development of higher education in Ukraine. The authors rely on Ukrainian Government and the Ministry of Education regulations, in particular the Ukraine President Decree "On announcement 2016 year of English in Ukraine" and the "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment".

In-depth study of foreign (English) language, fluency in English is consistent with the communicative competence as one of the key in the overall system of competences set out by international experts in the program "Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual bases" (De Se Co). Communicative competence was analyzed and adapted to the realities of national education by Ukrainian scientists T. Baybara, N. Bibik, O. Ovcharuk, O. Onopriyenko, K. Ponomareva, O. Pometun, O. Savchenko and others.

The purpose of the article is to highlight and analyse the results of monitoring levels of English language proficiency of State Higher Education Establishment "Donbass State Pedagogical University" students and propose ways of improving English communicative competence of future teachers.

Common European Framework of Reference for Languages singled out six levels of language skills that have been developed by the Association of Language Experts ALTE: introductive (Breakthrough or A1), intermediate (Waystage or A2), landmark (Threshold or B1), advanced (Vantage or B2), standalone (Effective Operational Proficiency or C1) and competent (Mastery or C2). It summarizes the results of academic achievements, a certain level of skills in each kind of speech (speaking, listening, reading, writing), which should reach students at every stage of learning.

The authors describe the monitoring stages: evaluating initial level of foreign (English) language of students of non-foreign language specialities using Cambridge Educational Syndicate test A2; retest after implementing the training course "British Exams" into practice

of professional training of students of Primary School Teacher Training Faculty with special attention to the development of the productive skills of English communication.

The conducted monitoring showed the need for reformatting the content of English education at the university that requires greater communication and developing productive skills of English communication.

Key words: *English communicative competence, levels of English language proficiency, monitoring, testing, future teachers.*

УДК 378:504:622

Олена Герасимчук
Житомирський державний
технологічний університет
ORCID ID 0000-0002-1279-1888
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/026-036

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянуто та проаналізовано результати експериментального дослідження формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів. Проведено аналіз динаміки сформованості екологічної компетентності та її компонентів за кожним критерієм. Виявлено ефективність запровадженої технології; установлено основні проблеми формування та подальшого вдосконалення особистості майбутнього фахівця гірничої промисловості щодо відповідального громадянського та професійного ставлення до вирішення екологічних проблем гірничої галузі.

Ключові слова*: гірничий інженер, формування екологічної компетентності, структурні компоненти екологічної компетентності, рівні сформованості екологічної компетентності, професійна підготовка, технологія, форми навчання, дисципліни природничо-наукового циклу.*

Постановка проблеми. Ефективне вирішення екологічних проблем, які все частіше й дедалі гостріше постають перед людством залежить від запровадження дієвих механізмів регулювання екологічної безпеки. Приєднання України до Рамкової конвенції ООН зі змін клімату (1992), Паризької кліматичної угоди (2015), яка прийшла на зміну Кіотському протоколу (1997) та інтеграція в європейський простір дозволяють плідно регулювати питання охорони довкілля. Сучасне екологічне законодавство України в багатьох аспектах має декларативний характер, водночас, підписання «Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом» передбачає, у тому числі, адаптацію українського законодавства в галузі охорони навколишнього природного середовища до законодавства ЄС, у якому визначені кількісні й якісні показники, яких має досягнути держава впродовж визначеного проміжку часу. Зокрема, передбачається дотримання директив екологічного права ЄС, а саме: про доступ до інформації; про

стратегічну екологічну оцінку; про участь громадськості; про оцінку впливу на навколишнє середовище.

Проте в умовах загострення екологічної кризи посиленої уваги потребують не лише проблеми дотримання екологічного законодавства, але й питання екологічної освіти населення. Водночас розвиток інноваційних технологій потребує нового осмислення, докорінного перегляду екологічної підготовки майбутніх фахівців, відповідальних за екологічну безпеку навколишнього середовища, підвищуючи рівень екологічної компетентності майбутніх інженерів, зокрема з напряму «Гірництво». Проте досить часто випускники, особливо технічного спрямування, незважаючи на певний об'єм знань та практичних умінь, виявляються нездатними реалізувати ідеї та принципи екологічної поведінки у своїй професійній діяльності. Успішна реалізація цього завдання потребує пошуку шляхів удосконалення професійної екологічної освіти, що ґрунтуються на нових прогресивних концепціях, упровадженні науково-методичних досягнень та новітніх технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблема формування екологічної компетентності розглядається науковцями в різних напрямах, а саме Л. Б. Лук'янова та О. В. Гуренкова [1] у своїх дослідженнях розкривають сутність процесу формування екологічної компетентності майбутніх фахівців; у роботі К. О. Макарової [2] увага зосереджена на методиці формування екологічної компетентності майбутніх учителів в умовах технології співпраці; Н. І. Стрижак [3] розглядає аспекти формування екологічної компетентності студентів лісотехнічного коледжу; Л. М. Титаренко [4] досліджує особливості формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей, наукове дослідження А. Л. Хрипунової відображає особливості формування енергоекогічної компетентності фахівців технічного спрямування [5] та інші.

Проте, у педагогічній науці недостатньо дослідженою залишається проблема формування екологічної компетентності студентів гірничих спеціальностей, специфіка професійної діяльності яких безпосередньо пов'язана з надмірним навантаженням на довкілля.

Дослідження стану формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів свідчать про те, що відсутній цілісний системний підхід до екологічної освіти, що зумовлено низьким рівнем реалізації взаємозв'язку дисциплін гуманітарного, природничо-наукового, загально-інженерного та професійно-практичного циклів підготовки. Екологічні знання мають недостатню професійну спрямованість, що обумовлює низький рівень мотивації до оволодіння зазначеними знаннями. До того ж, формування екологічної компетентності майбутніх фахівців із напряму «Гірництво» має недостатнє наукове обґрунтування.

Мета статті – аналіз динаміки сформованості екологічної компетентності та її компонентів у майбутніх гірничих інженерів на основі експериментального дослідження, що здійснювалося протягом останніх п'яти років.

Наукові **методи** аналізу, синтезу та порівняння були використані для проведення аналізу динаміки сформованості екологічної компетентності та її компонентів у майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Під екологічною компетентністю гірничого інженера ми розуміємо здатність особистості сприймати навколишню дійсність в єдності природних і соціокультурних зв'язків на основі екологічно спрямованих знань, умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей, які забезпечують ефективне використання власного потенціалу й дозволяють успішно виконувати різні види професійної діяльності. Вона містить такі структурні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та аксіологічний. Перехід до практичного розв'язання проблеми формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів передбачав визначення основних проблем організації екологічної освіти зазначених фахівців.

На першому етапі констатувального експерименту були проведені контрольні зрізи сформованості екологічної компетентності серед студентів V курсу, підготовка яких відбувалася за традиційною системою, а також рівня екологічних знань, умінь та навичок серед студентів І курсу. Всього на констатувальному етапі експерименту брали участь 465 студентів та 20 викладачів. Студенти І курсу в подальшому брали участь у констатувальному та формувальному етапах дослідження: 108 студентів контрольної та 112 студентів експериментальної груп.

Аналіз результатів дослідження проводили за допомогою методики О. В. Смірнова [6].

Порівняльний аналіз результатів оцінювання значущості мотивів, що спонукають майбутніх гірничих інженерів до екологічно спрямованої професійної діяльності дозволив визначити певні тенденції.

При визначенні рівня екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів було встановлено, що стрижневими виступають мотиви, що становлять головну сутність подальшої професійної діяльності: інтерес до обраної професії та схильність займатися нею (0,68 – 0,66); потреба ефективно вирішувати проблеми гірничого виробництва (0,67 – 0,65). Такі мотиви, як: потреба знаходити екологічно виважені рішення виробничих проблем та передбачати наслідки прийнятих рішень (0,65 – 0,64); потреба формування позитивного ставлення до природи та усвідомлення цінностей, необхідних для охорони навколишнього середовища (0,64 – 0,63); потреба ефективного природокористування та ресурсозбереження для збереження цінностей природи майбутнім поколінням (0,65 – 0,64) – мають другорядне значення.

Водночас, у досліджуваних низькою є мотивація щодо: потреби цілісного збагачення знань про навколишнє середовище (0,55 – 0,56);

потреби в самовираженні та самовдосконаленні (0,56 – 0,58); потреби бачити особливість і складність різних явищ природи та знаходити головні залежності й закономірності між ними (0,54 – 0,55).

Аналіз результатів дослідження за інформаційним критерієм дозволив визначити рівень володіння системою знань з природничих, загально-інженерних та професійно спрямованих дисциплін, які забезпечують фахівцям здійснення продуктивного процесу оволодіння майбутньою професією і свідчать про високий рівень екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера.

Попри те, що в останні роки кількість годин із природничих та екологічно спрямованих дисциплін скорочується, майбутні гірничі інженері контрольної й експериментальної груп високо оцінили рівень значущості екологічно спрямованих знань (0,66 – 0,68), хоча перевага надається професійним знанням (0,69 – 0,72). Майбутні фахівці вважають, що екологічні знання сприятимуть кращому усвідомленню новітніх концепцій навчання, професійних інновацій, формуванню екологічно спрямованої поведінки майбутнього гірничого інженера, забезпечать уміння орієнтуватися у професійній діяльності та швидко знайти екологічно виважене оптимальне рішення.

Серед сфер застосування різних типів екологічних знань провідною вважається «Усвідомлення техногенного впливу гірничої галузі на довкілля» (0,63 – 0,65). Водночас визначені сфери, які знаходять менше застосування – «Розуміння проблеми якості життя як результату взаємодії людини та навколишнього середовища» (0,62 – 0,63), «Усвідомлення ролі екологічного виховання у формуванні особистості фахівця» (0,60 – 0,62), «Розуміння значення екологічної освіти в розв’язанні екологічних проблем суспільства» (0,58 – 0,59).

Оцінка сформованості екологічної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм засвідчила, що:

- майбутні фахівці з напряму «Гірництво» як контрольної, так і експериментальної груп найвище оцінили рівень сформованості в них технологічних та комунікативних (0,65 – 0,58), а також організаційно-управлінських (0,59 – 0,62) умінь;

- найнижче майбутні фахівці обох груп оцінюють рівень сформованості проектувальних (0,58 – 0,60), дослідницько-прогностичних (0,57 – 0,59) та контролювальних (0,55 – 0,57) умінь.

За категоріями цінностей (ціннісний критерій) ми визначали, як змінився рівень сформованості аксіологічного компоненту екологічної компетентності майбутнього фахівця з напряму «Гірництво» на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Пілотажне опитування студентів випускних курсів та студентів контрольних і експериментальних груп на початку експерименту засвідчує,

що значною мірою переважають еколого-естетичні цінності (0,54 – 0,51). Водночас менш значимими виявились еколого-гуманістичні цінності (0,53 – 0,50) та цінності існування в природі (0,51 – 0,50), у той час як життєва стратегія морально-етичного ставлення до навколишнього середовища у професійній діяльності й повсякденному житті виявилася найменш сформованою (0,59 – 0,49).

Наступним кроком констатувального експерименту було проведення дослідження серед студентів І курсу з метою встановлення рівня екологічної освіченості. Для цього були проведені анкетування, бесіди, опитування серед студентів та експертна оцінка.

Аналіз анкет дозволяє зробити такі висновки: 79,85 % опитуваних висловили занепокоєння станом навколишнього середовища, проте 5,47 % не цікавляться екологічними проблемами сучасності, решті (14,68 %) було важко відповісти. Значна частина опитаних - 65,4 % вважали, що молодь має нести відповідальність за збереження природи, 43,67 % вважають, що найбільшої шкоди довкіллю завдає промисловість, 56,73 % опитаних при нагоді візьмуть активну участь у природоохоронній діяльності.

У ході опитування студентам пропонувалося відповісти на запитання, які стосувалися знань з основ екології, знання законодавчих актів природоохоронного характеру, принципів раціонального природокористування, знання екологічних проблем регіону та галузі. Результати опитування свідчать про те, що студенти недостатньо володіють інформацією про екологічні проблеми в цілому і про екологічні проблеми регіону та галузі зокрема. Більшість із них не цікавляться літературою на природоохоронну тематику. Багато з них не володіють екологічною термінологією, не вміють формувати свої думки з природоохоронних питань, не знають природоохоронних законів. Проте є розуміння важливості екологічних проблем і успішного їх розв’язання.

Отже, результати констатувального етапу експерименту дають нам можливість зробити такі попередні висновки, що формування екологічної компетентності студентів майбутніх гірничих інженерів має недостатнє наукове обґрунтування. Оцінювання навчальних досягнень студентів, мотивації до оволодіння екологічними знаннями, уміння розв’язувати завдання виробничо-технічного характеру дозволило нам уточними структурно-функціональну модель формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів; охарактеризувати кількісні та якісні показники та рівні сформованості екологічної компетентності. Це дозволило визначити методи та форми, ураховуючи рівень складності, які ми вважаємо за доцільне включити до технології підготовки майбутнього фахівця з гірництва.

Формування досліджуваної компетентності у студентів експериментальних груп здійснювалося на основі впровадження

запропонованої технології, яка включала три етапи: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-інтеграційний та результативно-оцінний.

На *мотиваційно-орієнтаційному етапі* забезпечувалася позитивна мотивація навчальної діяльності майбутніх гірничих інженерів шляхом спрямованості навчального процесу на формування у студентів сучасного екологічного світогляду, усвідомлення актуальності та універсальності екологічних проблем, розвитку особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому, регіональному й національному рівнях. Такий підхід сприяв розумінню майбутніми фахівцями суттєвих особливостей екологічної компетентності та усвідомленню її значення для майбутньої професійної діяльності.

На цьому етапі було реалізовано такі форми роботи, як мотиваційна лекція, лекція-бесіда. Так, на лекціях з «Екології» при вивченні тем «Основні концепції екології», «Фізичні фактори забруднення середовища», «Вплив людини на глобальні біосферні процеси» використовували лекції-бесіди, які дозволили визначити рівень поінформованості студенів із поставленими питаннями та шляхом актуалізації необхідних для розуміння знань, що сприяє засвоєнню нового матеріалу. На лекціях з хімії при вивчені тем «Основні поняття та закони хімії», «Молекулярні розчини» та «Розчини електролітів» ми також використовували лекції з елементами бесіди, що забезпечило засвоєння студентами основних цілей: розвиток критичного мислення; формування пізнавального інтересу до екологічної діяльності; розвиток професійної екологічної мотивації. Не менш важливими, на нашу думку, для формування мотиваційного компоненту екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера будуть різного роду та позааудиторні форми роботи, зокрема, консультації, позааудиторні заходи, факультативи, які виявилися найбільш ефективними для формування позитивної екологічно спрямованої мотивації особистості майбутнього фахівця.

Когнітивно-інтеграційний етап передбачав засвоєння системи екологічних знань, розвиток конкретних умінь і навичок та їх інтеграцію в подальший процес професійної підготовки. Розгляд навчальних ситуацій та розв’язання екологічних задач на цьому етапі здійснювалися шляхом інтеграції набутих знань, умінь і навичок та окреслення перспектив їх застосування в майбутній професійній діяльності в процесі прийняття екологічно виважених рішень. На цьому етапі реалізовано змістовий компонент технології, що включав теоретичну складову, у процесі якої на заняттях особлива увага зверталася на екологічні проблеми галузі, та практичну частину зорієнтовану на вирішення екологічних завдань практичного професійного характеру. У якості засобів педагогічної технології обрано навчально-педагогічні ситуації, завдяки яким особистість майбутнього фахівця мала змогу пізнати себе та самовиразитися в ході проблемних лекцій-диспутів, презентацій, тренінгів тощо. Так, під час вивчення дисципліни «Екологія гірничого виробництва і каменеобробки» доцільними

виявилися лекції проблемного характеру на тему: «Техногенні чинники впливу гірничодобувного комплексу на геологічне середовище»; «Природні та техногенні зміни геологічного середовища»; «Екологічне обґрунтування використання надр». При вивченні цих тем студенти, користуючись знаннями з екології, хімії, геології працювали над вирішенням проблемних питань: «Вплив гірничого виробництва на земну поверхню і ландшафт. Рекультивація земель, порушених відкритими гірничими роботами»; «Екологічний збиток від розробки родовищ корисних копалин гідромеханізованим способом. Проблеми охорони довкілля при видобуванні копалин свердловинним способом»; «Комплексне використання мінеральних ресурсів. Відходи виробництва гірничих підприємств та основні напрями їх використання». Використання проблемних питань, евристичної бесіди, мисленнєвого проблемного експерименту на таких лекціях не лише сприяло розвиткові екологічної мотивації та формуванню екологічних знань, але й наближало процес пізнання до пошукової діяльності студентів.

Проблемні лекції логічно пов’язані із семінарськими заняттями, лабораторними і практичними роботами з використанням рольової та ділової ігор, методу проектів, бінарних занять, методів «мозкового штурму», «аналізу ситуацій»; тренінги й позааудиторні форми роботи було реалізовано на когнітивно-інтеграційному етапі. На практичних заняттях з правознавства при вивчені теми «Основи екологічного та земельного права» також використовували елементи *ділової гри*, де студенти виступали в якості керівництва фірми, керівництва структурних підрозділів та інспекторів екологічної інспекції. У ході гри кожна з груп, керуючись законодавчими актами, повинна була захистити свою правоту в конкретній ситуації. Участь студентів у діловій грі є важливим засобом становлення їх особистості. Саме в процесі ділової гри під час реалізації таких моделей студенти мали можливість брати на себе ролі, які вони будуть виконувати в майбутній професійній діяльності.

Провідне місце у формуванні екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера займає *метод проектів*, який був реалізований нами при вивченні дисциплін «Екологія», «Хімія», «Переробка та збагачення корисних копалин», «Екологія гірничого виробництва та каменеобробки» тощо. Вивчення дисциплін відбувалося на різних етапах підготовки майбутніх спеціалістів, а отже сприяло різнобічному формуванню екологічних знань різного рівня складності. Студентам пропонувалося створити проект рішення екологічної проблеми, який би ґрунтувався на принципах раціонального природокористування, ресурсозбереження та охорони довкілля. У кожному з випадків тематика проекту враховувала екологічні проблеми гірничовидобувної та гірничопереробної галузі виробництва. Пропонувалися такі тематики проектів, наприклад: «Використання розчинів при переробці та збагаченні

корисних копалин», «Електрохімічні процеси у гірничопереробній промисловості», «Використання принципу екологічної доцільності в гірночодувній та гірничопереробній промисловості» тощо.

Мета результативно-оцінного етапу: проаналізувати досягнуті студентами результати й особливості рівня сформованості зазначеної компетентності, що передбачало виявлення динаміки цього процесу на основі використання системи анкет і тестів.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили ефективність реалізації розробленої авторської моделі й педагогічної технології (рис. 1).

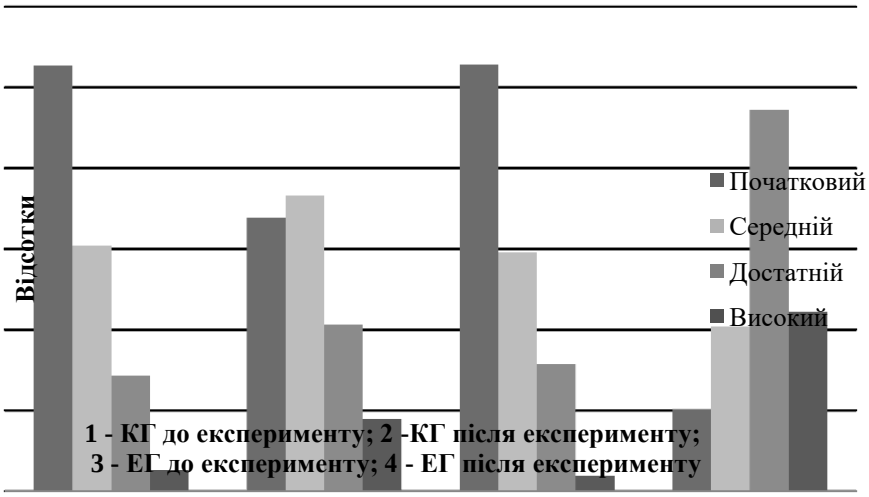

Рис. 1. Динаміка рівнів екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у контрольних та експериментальних групах на початку та наприкінці експерименту

Виявлено позитивну динаміку формування компетентності за всіма критеріями У середньому майже 70 % студентів експериментальних груп після проведеної експериментальної роботи досягли достатнього та високого рівня сформованості екологічної компетентності, кількість студентів із початковим рівнем значно зменшилася.

Отримані результати підтверджено за допомогою методів математичної статистики (критерію однорідності Пірсона).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Важливим показником якості професійної підготовки майбутнього фахівця, зокрема гірничого інженера, є екологічна компетентність. Формування екологічної компетентності передбачає врахування взаємопов’язаних компонентів, серед яких провідними є позитивна мотивація, спеціальні екологічні знання, які розкривають взаємозв’язки в системі «людина-природа», що матиме позитивний вплив на формування екологічних цінностей та переконань щодо збереження, відтворення, охорони та раціонального використання природних ресурсів.

Узагальнення результатів вказує на те, що уточнення змісту й обсягів екологічних знань, умінь та навичок, а також упровадження розробленої технології спричинили такі зміни в розвиткові компонентів екологічної компетентності: 1) суттєво розширилася мотиваційна складова вивчення дисциплін природничо-наукового циклу, що позитивно позначилося на вивченні загально-інженерних та професійно-спрямованих дисциплін; 2) поглиблено знання студентів про сутність, технології, методи й засоби екологічної освіти; 3) підвищено рівень сформованості екологічних умінь та навичок; 4) значно збагатилася емоційна складова особистості майбутнього фахівця з напряму «Гірництво». Водночас з'ясовано, що позитивна динаміка підвищення рівня сформованості екологічної компетентності виявляється за умов одночасного формування всіх її компонентів.

Отримані результати свідчать про необхідність подальшого дослідження, зокрема в напрямі реалізації компетентнісного підходу до формування екологічної компетентності гірничих інженерів під час проходження технологічної та виробничої практик, а також порівняльного аналізу екологічної підготовки бакалаврів та магістрів з напряму «Гірництво».

ЛІТЕРАТУРА

1. Лук'янова Л. Б. Екологічна компетентність майбутніх фахівців : навч.-метод. посібник / Л. Б. Лук'янова, О. В. Гуренкова. – К.-Ніжин : ПП Лисенко, 2008. – 243 с.

2. Макарова Е. А. Методика формирования экологической компетентности будущих учителей : технологи сотрудничества : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Макарова Екатерина Александровна. – Самара, 2011. – 245 с.

3. Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза : [мезвуз. зб. науч. трудов]. – Кострома, 1990. – С. 117–121.

4. Стрижак Н. І. До питання структури екологічної компетентності студентів лісотехнічного коледжу. Сучасні основні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / Н. І. Стрижак // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 20-річчю незалежності України, 25–26 жовтня 2011р., м. Львів. – Львів, 2011. – С. 86–88.

5. Титаренко Л. М. Екологічна компетентність особистості як складова її життєвої компетентності / Л. М. Титаренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип. 8. – Кн. ІІ. – С. 12–15.

6. Хрипунова А. Л. Формування енергоекологічної компетентності у фахівців технічного спрямування / А. Л. Хрипунова // Педагогічні науки. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2007. – С. 324–329.

REFERENCES

1. Lukianova, L. B., Hurenkova, O. V. (2008). *Ekolohichna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv [Environmental competence of the future professionals].* K.-Nizhyn: PP Lysenko.

2. Makarova, E. A. (2011). *Metodika formirovaniia ekolohicheskoi kompetentnosti budushchikh uchitelei: tekhnolohi sotrudnichestva [Technique formation of ecological competences future teachers: technologists cooperation]* (PhD thesis). Samara.

3. Smirnov, A. V., Smyrnova, R. A. (1990). Statisticheskaia obrabotka anket, soderzhashchikh balnyie shkaly [Statistical processing of questionnaires containing scale scores]. *Rezervy intensifikatsii uchebno-vospitatelnoho protsessa pedvuza* (pp. 117 – 121). Kostroma.

4. Stryzhak, N. I. (2011). Do pytannia struktury ekolohichnoi kompetentnosti studentiv lisotekhnichnoho koledzhu. Suchasni osnovni tekhnolohiyi u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [The question structure of ecological competence of students of Forestry College. Modern technology in the professional training of the future specialists]. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoi 20-richchiu nezalezhnosti Ukrainy, 25–26 zhovtnia 2011 r.*, (pp. 86–88). Lviv.

5. Tytarenko, L. M. (2005). Ekolohichna kompetentnist osobystosti yak skladova yii zhyttievoi kompetentnosti [Environmental competence of the individual as part of its vital competence]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, Vyp. 8, Kn. II,* (pp. 12–15). Kyiv.

6. Khrypunova, A. L. (2007). Formuvannia enerhoekolohichnoi kompetentnosti u fakhivtsiv tekhnichnoho spriamuvannia [Formation of energetic-ecological competence of specialists of technical direction]. *Pedahohichni nauky,* 324–329. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka,

РЕЗЮМЕ

Герасимчук Елена. Анализ эффективности формирования экологической компетентности будущих горных инженеров.

В статье рассмотрены и проанализированы результаты экспериментального исследования формирования экологической компетентности будущих горных инженеров. Проведен анализ динамики сформированности экологической компетентности и ее компонентов по каждому критерию. Выявлена эффективность введенной технологии; установлены основные проблемы формирования и последующего усовершенствования личности будущего специалиста горной промышленности по ответственности гражданского и профессионального отношения к решению экологических проблем горной отрасли.

***Ключевые слова**: горный инженер, формирование экологической компетентности, структурные компоненты экологической компетентности, уровни сформированности экологической компетентности, профессиональная подготовка, технология, формы обучения, дисциплины естественнонаучного цикла.*

SUMMARY

Herasymchuk Olena. Analysis of the formation of the environmental competence of mining engineers.

The development of innovative technologies requires a new understanding, in-depth view of the environmental training of the future specialists, responsible for the ecological safety of the environment, improving the level of environmental competence of engineers, particularly in the mining specialty. Analysis of results of experimental research of environmental competence of mining engineers in the process of training serves as the material of the study.

Scientific methods of analysis, synthesis and comparison have been used for analysis of the dynamics of the environmental competence and its components of the future specialists. According to the criteria of the environmental competence we have defined the following: motivational, informational, operational and value-conscious that are holistic in nature and can be evaluated. The recital stage of the experiment provides the result analysis for each criterion, which showed that for the successful formation of the environmental

competence it is necessary to develop a model and modern technology, which would have had sufficient scientific justification. Evaluation of educational achievements of students motivation to master the environmental knowledge, ability to solve tasks of production-technical nature allowed us to determine methods and forms, which we consider appropriate to include in the technologies of the future.

The article characterizes the basic stages of formation technology of student competence of the experimental groups, namely: motivational, cognitive integration and effective assessing. We characterize the forms and methods of work that have been implemented at each of the stages of the proposed technology, and that turned out to be the most effective for the formation of environmental expertise. On the basis of the result analysis of the forming phase of experiment the effectiveness of the introduced technologies is discovered; the basic problems of the development and further improvement of the personality of the future expert on responsible civil and professional attitude to solving environmental problems of mining industry are set.

Formation of ecological competence involves the interrelated components of which are leading positive motivation, special environmental knowledge that reveal relationships in the system "man-nature", which will have a positive influence on the formation of environmental values and beliefs regarding the conservation, restoration, protecting and rational using of natural resources.

***Key words**: mining engineer, forming of ecological competence, structural components of ecological competence, levels of ecological competence, professional training, technology, form of education, disciplines of natural science cycle*

УДК 371.315.6:51

Оксана Дубинська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7088-3484
Іван Салатенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4762-633X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/036-048

СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТОК ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Розроблено й науково обґрунтовано спортивно-орієнтовану технологію фізичного виховання на основі переважного застосування волейболу, спрямовану на психофізичне вдосконалення студенток економічних спеціальностей, підвищення рівня соматичного здоров'я та фізичної підготовленості, концептуальною основою якої є використання засобів і методів фізичного виховання та спортивного тренування, змагальної діяльності, формування позитивної мотивації до регулярних занять фізичними та спортивними вправами з використанням різних форм занять.

***Ключові слова**: фізичне виховання, студентки економічних спеціальностей, професійно-прикладна фізична підготовка, спортивно-орієнтована технологія*

Постановка проблеми. Серед багатьох важливих актуальних проблем, які потребують обґрунтування, особливе місце належить визначенню нових шляхів для зміцнення здоров'я студентів, профілактики захворюваності і травматизму, дотримання основ здорового способу життя, фізичної та психічної підготовки до ведення активного, повноцінного життя та професійної діяльності. За результатами аналізу наукової літератури можемо зазначити, що студенти ВНЗ мають дуже низькі показники рівня фізичної підготовленості, за даними, отриманими М. В. Базилевич (2010) близько 60 %, а по закінченню навчання, значний відсоток випускників фізично неспроможні якісно і плідно працювати на виробництві. Основні чинники, які негативно впливають на стан здоров'я студентської молоді, є низька мотивація до занять спортом та фізичною культурою, відсутність спеціалізованих знань про засоби контролю за фізичною підготовленістю.

Аналіз актуальних досліджень. У літературі сьогодні існує достатня кількість робіт, які присвячені питанню удосконалення фізичного виховання студентів Г. Апанасенко (2000), Т. Бондар (2010), В. Ефимова (2010), Є. Захаріна (2007), С. Канішевський (2009), Т. Круцевич (2010), С. Лазоренко (2013). Їх велика кількість свідчить, скоріше, про те, що сьогодні відсутні методологічно обґрунтовані підходи до оцінки наявного соціального досвіду з проблем реформування фізичного виховання у вищих закладах освіти. Підтвердженням цьому є численні дослідження М. Базилевич (2010), І. Бондар (2000), Л. Вовк (2010), В. Домбровский (2011), Ю. Остапенко (2015), Н. Петренко (2015) присвячені оптимізації процесу фізичного виховання студентів, але, незважаючи на цей факт, дотепер кардинальних змін у вирішенні цієї проблеми не відбулося.

Фахівці сфери фізичного виховання (Л. Лубишева, 2003; М. Базилевич, 2010) бачать вирішення проблеми вдосконалення системи фізичного виховання шляхом упровадження спортивно-орієнтованого фізичного виховання, основою якого є творче використання новітніх методик, напрацьованих в області спорту, що дозволить краще вирішувати виховні та навчальні завдання в порівнянні з традиційними підходами до організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Так, наукові роботи Т. Кутек (2001), Н. Фалькова (2002), Є. Котов (2003), О. Фанигіна (2005), С. Лазоренко (2011), Ж. Козіна (2013), В. Темченко (2015), були присвячені корекції фізичної підготовленості студентської молоді з використанням таких різних видів спорту, як засіб зміцнення здоров'я. В окремих роботах А. Драчук (2001), П. Кожевнікова (2009), А. Козицька (2007), Є. Захаріна (2008) є лише загальні вказівки для студентів із низьким рівнем фізичної підготовленості щодо додаткових занять з фізичного виховання.

Непопулярність фізичної культури у виші пояснюється відсутністю у студентів навичок, досвіду фізичної активності, знеціненням ролі фізичного

виховання, відсутністю можливості обирати улюблені види рухової активності (модні види спорту), незадовільною діагностикою фізичного та психічного стану студентів першого курсу, застосуванням традиційних застарілих методів проведення занять, у яких відсутнє дидактичне обґрунтування.

Тому, незважаючи на чисельні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів (О. Леготкин (2004); Н. Бондарчук (2006); Л. Долженко (2007); О. Долганов (2006); С. Радаева (2008); Н. Турчина (2012) актуальною є розробка нових технологій, з використанням засобів та методів спортивного тренування на основі видів спорту, що користуються популярністю у студентської молоді.

Мета роботи – обґрунтувати зміст спортивно-орієнтованого фізичного виховання студенток економічних спеціальностей на основі переважного застосування волейболу та розробити технологію її реалізації.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, соціологічні методи дослідження, біологічні, психодіагностичні, педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. З метою дослідження мотивів та інтересів до занять спортом та фізичною культурою нами була розроблена анкета, яка складалася з таких розділів: відомості про студентів, питання, що дозволяють, з одного боку, визначити ставлення до предмету «фізичне виховання», з іншого, – дізнатися мотиваційно-ціннісну спрямованість у сфері фізичної культури та спорту. У дослідженнях взяли участь студентки I–IV курсів «Української академії банківської справи» (n = 283) та Сумського державного університету (n = 646) міста Суми. Усього в анкетуванні взяло участь 929 студенток.

Результати анкетування під час вивчення ставлення до занять з фізичного виховання показали, що близько 40 % опитаних студенток без особливого бажання відвідують заняття, 39,5 % респонденток позитивно ставляться до предмету «фізичне виховання», у той самий час майже 20 % зазначили, що їм взагалі не подобаються заняття з фізичного виховання.

Проведене дослідження дало змогу виявити популярні види рухової активності у студенток. Отже, дівчата мають потребу організовано займатися спортивними іграми, серед яких ними обрано саме волейбол, що складає – 30,5 % опитаних та різні види фітнесу, на що вказує 27,1 % респондентів.

З метою дослідження рівня соматичного здоров'я (РСЗ) студенток економічного профілю вищих навчальних закладів міста Суми було використано метод оцінки рівня соматичного здоров'я Г. Л. Апанасенка. У дослідженні взяли участь 626 студенток I–IV курсів ВНЗ міста Суми, а саме: Сумського державного університету (n = 412) та Української академії банківської справи Національного банку України (n = 214).

Результати дослідження у студенток економічних спеціальностей рівня соматичного здоров'я показали, що абсолютна більшість студенток має

нижче за середній рівень соматичного здоров'я (табл. 1). Отримані результати тестування студенток знову підтверджують дослідження інших авторів [2] про незадовільний рівень соматичного здоров'я студентської молоді. Дані дослідження в чергове доводять висунуту нами гіпотезу про необхідність пошуку шляхів підвищення рівня фізичного здоров'я студенток за рахунок упровадження нових технологій у навчальний процес, які ґрунтуються на популярних серед студентської молоді видах спорту.

Таблиця 1

Рівень соматичного здоров'я студенток економічних спеціальностей ВНЗ міста Суми та його складові (n = 626)

Показники	$\overline{X} \pm \sigma$	Бали
Індекс ваги тіла, кг/м^2	23,02 ± 0,11	-0,54 ± 0,03
Життєвий індекс, мл/кг	54,32 ± 0,34	1,92 ± 0,05
Силовий індекс,%	51,68 ± 0,63	1,02 ± 0,07
Індекс Робінсона, у.од.	88,65 ± 0,21	0,42 ± 0,05
Проба Мартіне, с	152,11 ± 0,87	0,84 ± 0,04
ІСЗ, бали	3,67 ± 0,1	
Рівень СЗ	**нижче середнього**	

На сьогодні фізичне виховання й тісно пов'язані з ним психологічна та психофізична підготовка не повно виконують свої функції в загальній системі формування майбутніх професіоналів. Здебільшого це пов'язано з відсутністю відповідних комплексних програм, технологій, оскільки тільки останні можуть повноцінно забезпечувати професійну підготовку. Технологічний підхід до професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) студентів у вищих навчальних закладах повинен забезпечувати формування в процесі навчання необхідних психофізичних якостей майбутніх спеціалістів, прикладних знань, умінь і навичок, які допоможуть їм швидко адаптуватися до виробничих умов, підвищити рівень професійної надійності.

У роботах Н. Завидівської [2], Є. Маляра [6] зазначається, що фізичне виховання у ВНЗ повинно не тільки складатися із загальної фізичної підготовки, а й розвивати та поліпшувати основні психофізичні якості. Так, на думку Л. Пилипея [7], провідними спеціальними фізичними якостями відповідно до професіограм спеціалістів економічного профілю, віднесених до інформаційно-логічної групи, є високий рівень координації рухів м'язів рук, статична витривалість м'язів тулуба, високий рівень розвитку спеціальної витривалості. А також їм характерні такі провідні психічні якості, як відчуття часу, простору, обсяг, розподіл, перемикання, концентрація, стійкість уваги, оперативне мислення, оперативна й довготривала пам'ять, емоційна стійкість, витримка.

Так, у межах констатувального експерименту для визначення рівня розвитку психофізичних якостей студенток економічних спеціальностей окремих ВНЗ міста Суми нами було підібрано низку методик.

У експерименті взяли участь студентки економічних спеціальностей I–IV курсів Сумського державного університету (n = 412) та Української академії банківської справи Національного банку України (n = 214).

Для визначення рівня розумової працездатності нами використовувалася коректурна проба за допомогою таблиць із кільцями Ландольта за методикою М. Зикова. Так, М. Макаренко [5], Т. Круцевич [4], вважають, що дана методика дозволяє вивчити об'єм, концентрацію, стійкість та переключення уваги, що характеризує швидкість і кількість переробленої зорової інформації. Обстежувані повинні були переглядати таблицю зліва направо, закреслюючи як можна скоріше та точніше кільця і з положенням розриву в одному з двох напрямів 6 та 9, орієнтуючись на циферблат годинника. Усі можливі місця розриву можна визначити, як розрив на 1, 3, 5, 6, 7, 9, 11 та 12 годин. Об'єм уваги оцінювали за кількістю переглянутих знаків, концентрацію – зроблених помилок. Бланк включав 10 рядків по 20 кілець з прорізом, спрямованим у різні напрямки, які були розташовані в довільному порядку.

Таблиця 2

Показники швидкості переробки зорової інформації студенток економічних спеціальностей

Показники	Дівчата (n = 626)	
	Статистичні показники	
	$\bar{X}$	Σ
N Кількість переглянутих знаків	68,7	4,62
A Кількість правильних знаків	10,09	2,74
B Кількість неправильних знаків	1,3	1,06
C Кількість пропущених знаків	2,12	1,47
ЧАОЗ Час аналізу знака **(с)**	0,29	0,02
ШОЗІ Швидкість опрацювання зорової інформації **(біт/с)**	2,59	0,68
КТ Коефіцієнт точності **(ум.од.)**	0,57	0,26
КП Коефіцієнт продуктивності **(ум.од)**	39,78	19,4
S Пропускна здатність **(с)**	1,39	0,34

Отже, як видно з таблиці 2, показники кількості переглянутих знаків (N) студенток економічних спеціальностей становить 68,7 ± 4,62 знаки, аналіз кількості неправильно закреслених знаків (B) виявлений нами

складає 10,09 ± 2,74 знаки, що свідчить про низьку концентрацію уваги, яка, на нашу думку, потребує вдосконалення.

Дана методика допомогла виявити коефіцієнт точності (КТ) опрацювання зорової інформації студенток обраних ВНЗ. Він складає 0,57 ± 0,26 ум. од.

Показники коефіцієнту продуктивності (КП) склали 39,78 ± 19,4 ум. од. За показником швидкості опрацювання зорової інформації (ШОЗІ) виявлено рівень 2,59 ± 0,68 біт/с. Показники часу аналізу одного знаку (ЧАОЗ) знаходяться в межах 0,29 ± 0,02 секунди.

Для того, щоб визначити швидкість розумових процесів студенток економічних спеціальностей, нами обрано методику «арифметичний рахунок».

Студенткам запропоновано, згідно з методикою, здійснити прості арифметичні дії за 10-ти хвилинний відрізок часу. Відповідно до завдань, усі дії виконувалися в умі, а отримані ними результати записувати під смугою.

Отже, тестування показало, що студентки показали результат в середньому 23,73 ± 3,85 правильних відповідей. Якщо оцінити результат психофізичного обстеження, то швидкість мислення дівчат у даному тесті відповідає 4 балам із 9-ти можливих і знаходиться на рівні нижче за середній.

Методика «шкали», розроблена Б. Л. Покровським, дозволила нам вивчити особливості оперативної пам’яті студенток. За даною методикою дівчата повинні були складати в умі, за вказаною на квадраті стрілкою, показання приладів, одночасно розраховуючи ціну поділки кожної шкали та утримуючи при цьому в пам’яті попередню суму показників. Отримані результати необхідно одразу записати над відповідним квадратом. На виконання цього завдання нами відводилося 6 хвилин часу.

Проведене дослідження показало, що респонденти в середньому правильно виконали 5,23 ± 1,14 завдань. Нами встановлено, що результат виконання цього завдання дорівнює, згідно з таблицею, розробленою М. В. Макаренком, п’яти балам, а рівень розвитку оперативної пам’яті студенток знаходиться на рівні нижче за середній.

Отримані нами результати вищеописаних тестів свідчать про те, що швидкість розумових процесів, продуктивність розумових операцій та оперативної пам’яті відповідають рівню нижче за середній, тому можна говорити про низьку ефективність діючої у ВНЗ системи ППФП студенток економічних спеціальностей, яка потребує вдосконалення.

На основі власного практичного досвіду, ураховуючи диференційований підхід до вибору засобів фізичної культури, нами була розроблена спортивно-орієнтована технологія фізичного виховання на основі переважного застосування волейболу, яка спрямована на вдосконалення професійно-важливих психофізичних якостей студенток економічного профілю. У межах досліджень ми трактуємо спортивно-

орієнтовану технологію як системне поняття, що виступає синтезом новітніх науково-обґрунтованих засобів, які застосовуються у спорті та фізичному вихованні й сучасних педагогічних підходів у методиці проведення занять, які б урахували індивідуальні особливостей студенток, їх мотиваційні вподобання та особисті показники фізичної підготовленості.

Відмінність нашої технології полягає в можливості її реалізації в різних формах занять, що є більш ефективним для психофізичного вдосконалення студентів, порівняно з аудиторною. Технологія спортизації фізичного виховання повинна будуватися на популярних видах спорту в молоді. Отримані результати констатувального експерименту показали, що студентки, які навчаються на економічних спеціальностях, віддають перевагу ігровим видам спорту, серед яких вони обрали волейбол.

Таким чином, заняття за авторською технологією спортизації фізичного виховання нами були включені до програми занять з фізичного виховання студенток економічних спеціальностей «Української академії банківської справи» та під час проведення секційних занять у позанавчальний час. Технологія реалізації змісту спортизованого фізичного виховання передбачала заняття обсягом шість годин на тиждень. До занять були залучені студентки ІІ курсу економічних спеціальностей, які за станом здоров'я віднесені до основної медичної групи.

Технологія була розроблена з урахуванням особливостей навчального процесу студентів та складалася з теоретичного та практичного матеріалів, що слугувало покращенню рівня обізнаності (рис. 1).

У теоретичному компоненті нами проводилося ознайомлення із загальною та профільною термінологією, впливом фізичних навантажень на організм, його загартовуванням, контроль та самоконтроль на заняттях з фізичного виховання, особлива увага приділялася організації й методиці проведення самостійних занять з фізичного виховання в умовах вищого навчального закладу.

Практично-тренувальний компонент спрямований на підвищення показників спортивно-технічної майстерності та професійно-прикладної фізичної підготовленості. Також він містив у собі загально розвивальні вправи, що підвищують загальну працездатність і позитивно впливають на всебічний гармонійний розвиток людини.

Основа залучення до активних занять студентським спортом та популяризації серед них волейболу як виду спорту полягала в мотиваційному компоненті, у межах цього компоненту пояснювалася потреба у фізичній активності, підвищувалася зацікавленість до видів рухової активності, формувалося почуття потреби у власному самовдосконаленні, а також виховувалося розуміння покращення рівня власного здоров'я.

Така концепція дозволить, на нашу думку, сформувати у студенток навичку до систематичних занять фізичною культурою, підвищити рівень

соматичного здоров'я, покращити показники фізичної підготовленості та розвинути необхідні для студенток економічного профілю професійно важливі рухові якості, що сприятиме їх успішній соціалізації на всіх етапах життєдіяльності.

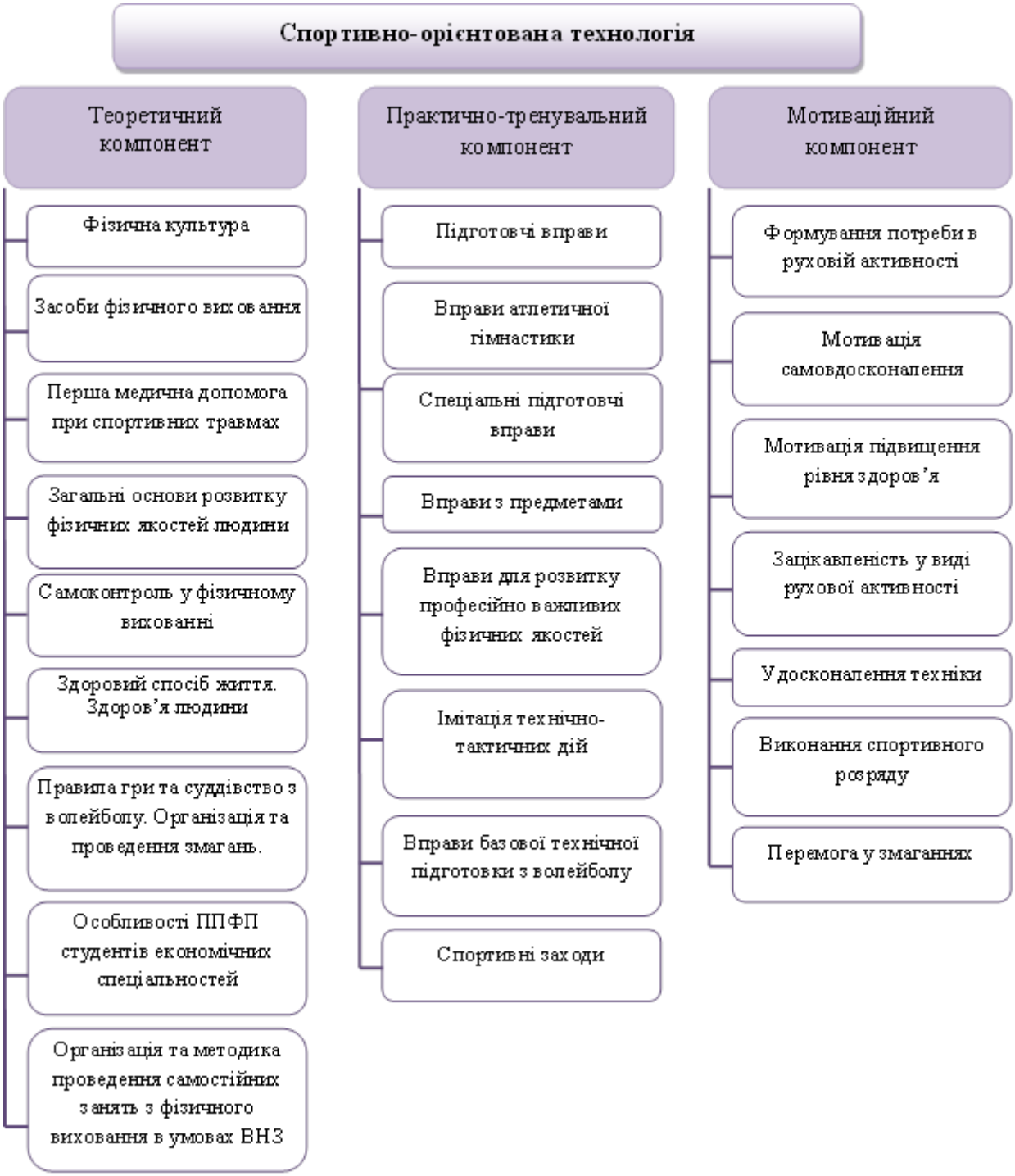

Рис. 1. Структурно-логічна схема розробленої спортивно-орієнтованої технології фізичного виховання для вдосконалення психофізичних якостей

Теоретичний матеріал подавався нами як у ході практичних занять, так і під час запропонованих нами занять-тренінгів. Тренінг – навчальна форма, яка з'явилася досить недавно, але здобула широку популярність у сучасній освітянській системі. На відміну від навчання в межах освітніх програм, орієнтованих на систему знань, тренінги у своїй основі передбачають розвиток навичок самостійного засвоєння учасниками процесу нового досвіду. Тому тренінги були включені до теоретичного компоненту запропонованої нами технології з метою отримання зворотної інформації про представлену на самостійне вивчення викладачем тему.

У наших дослідженнях була запропонована спортивно-орієнтована технологія фізичного виховання В. Платонова [8], що складалася з трьох загальноприйнятих частин (підготовчої, основної, заключної), кожна з яких поділялася на блоки та розв'язувала певні завдання.

Підготовча частина заняття, за розробленою спортивно-орієнтованою технологією для студенток економічних спеціальностей, містила в собі інформаційний блок, який складався із повідомлення про завдання на занятті, вивчення термінології виду спорту, правил проведення змагань, використовувалися методичні вказівки щодо якості виконання вправ, правильної постави, чіткості виконання рухів тощо. Завдання розминочного блоку полягало в підготовці студентів до виконання основного навантаження, для цього використовували вправи загально-розвивального характеру, вправи спеціальної фізичної підготовки, вправи на гнучкість з невеликою амплітудою рухів тощо.

Ми пам'ятали, що спортивно-орієнтована технологія повинна не тільки позитивно впливати на покращення ігрових можливостей студенток, а й підвищувати рівень їх фізичного здоров'я.

Тому основна частина розробленої нами технології була розділена на два блоки: техніко-тактичний блок та допоміжний.

Техніко-тактичний блок був спрямований на вивчені техніки і тактики виду спорту, містив вправи, що сприяють збільшенню можливостей основних функціональних систем, підвищення рівня фізичної підготовленості, містив імітаційні вправи тощо. Техніко-тактичний блок включав спеціальні елементи гри у волейбол, тренування окремих видів подач, захисту, загальних правил ведення гри. Навантаження супроводжувалося поступовим і послідовним нарощуванням інтенсивності за рахунок координаційної складності та амплітуди виконуваних рухів.

Допоміжний блок був спрямований на покращення рівня ППФП студенток економічних спеціальностей. На думку Л. Пилипея [7], передумовою для розвитку професійно важливих фізичних якостей є формування оптимального високого рівня здоров'я студентів. Тому допоміжний блок містив у собі вправи для розвитку як загальної та спеціальної фізичної підготовки, а також вправи для зміцнення нервової,

серцево-судинної і дихальної системи, вправи загальної і статичної витривалості, сили м'язів шиї, плечового поясу й тулуба.

Органічним завершенням заняття була заключна частина, яка містила відновлювальний блок, що включав вправи на релаксацію, вправи дихальної гімнастики тощо.

Ураховуючи специфіку навчального процесу у ВНЗ, одним із найважливіших аспектів спортизованого фізичного виховання студентів є розподіл засобів та методів навчання в річному циклі навчально-тренувального процесу на чотирьох етапах підготовки [9].

Річний цикл тренувального процесу за запропонованою технологією розподілявся на чотири етапи реалізації: початковий, втягуючий, тренувальний та підтримуючий.

Кожен етап був різний за терміном та структурою засобів тренування. Вирішувалися завдання підвищення рівня фізичного здоров'я, фізичної підготовленості, обізнаності в галузі фізичної культури та спорту, підтримки рівня спортивної працездатності та вдосконалення психофізичних якостей студенток економічних спеціальностей.

Висновки.

1. Аналіз науково-методичної літератури показав, що чинна система фізичного виховання студентів, що склалася в державі, є малоефективною для покращення мотивації студентів до занять фізичними та спортивними вправами, підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я, вона не забезпечує професійну готовність випускників до виробничої діяльності в подальшому житті.

2. Результати дослідження свідчать, що абсолютна більшість студенток має низький і нижче за середній рівень соматичного здоров'я (ІСЗ ≤ 3 бали), який, не зважаючи на певне відсоткове коливання, має стійку тенденцію до погіршення протягом усього періоду навчання.

3. Показники психофізичного розвитку студенток економічних спеціальностей відповідають рівню нижче за середній та говорять про те, що нині діюча система професійно-прикладної фізичної підготовки є неефективною та потребує вдосконалення.

4. У зв'язку з цим виникла необхідність критичного перегляду організації і змісту фізкультурно-спортивної роботи у ВНЗ. Змінити ситуацію, що склалася, можливо в межах реалізації спортивно-орієнтованого фізичного виховання, основою якого є творче використання передових методик, напрацьованих у галузі фізичного виховання студентів і спорті.

5. За результатами констатувального експерименту нами розроблена спортивно-орієнтована технологія фізичного виховання на основі переважного застосування волейболу, концептуальною основою технології є використання засобів та методів фізичного виховання й спортивного тренування для психофізичного вдосконалення студенток економічних спеціальностей.

У подальшій перспективі актуальною вважаємо розроблену спортивно-орієнтовану технологію фізичного виховання, яка позитивно впливатиме на розвиток психофізичних якостей студенток інших спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков В. Л. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / В. Л. Волков. – К. : Освіта України, 2008. – 256 с.

2. Завидівська Н. Шляхи оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів вищих навчальних закладів / Н. Завидська, І. Ополонець // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві : зб. наук. праць / за ред. А. В. Цьось. – Луцьк, 2010. – № 2. – С. 50–54.

3. Кібальник О. Я. Оздоровчий фітнес. Теорія і методика викладання : навч.-метод. посібник для студентів. – Суми, 2010. – 229 с.

4. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : [навч. посіб.] / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – К. : Олимп. л-ра, 2011. – 224 с.

5. Макаренко М. В. Основи професійного відбору військових спеціалістів та методика вивчення індивідуальних психофізіологічних відмінностей між людьми / М. В. Макаренко. – К. : Інститут фізіології імені О. О. Богомольця НАН України, науково-дослідний центр гуманітарних проблем збройних сил України. – К., 2006. – 365 с.

6. Маляр Є. І. Розвиток професійно-важливих якостей студентів спеціальності «Опадаткування» засобами футболу : автореф. дис. на здобуття канд. наук з фіз. вих : спец. 24.00.02 / Є. І. Маляр. – Львів, 2008. – 22 с.

7. Пилипей Л. П. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів засобами хокею на траві / Л. П. Пилипей, М. С. Шаповал // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. – Харків, 2010. – № 1. – С. 100–104.

8. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К., 2004. – 808 с.

9. Салатенко І. О. Психофізичне вдосконалення студенток економічних спеціальностей під впливом спортивно-орієнтованої технології на основі переважного застосування волейболу / І. О. Салатенко, О. Я. Дубинська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2015. – № 12. – С. 73–79.

10. Темченко В. О. Спортивно-орієнтоване фізичне виховання у вищих навчальних закладах із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. наук з фіз. вих : спец. 24.00.02 / О. В. Темченко. – Дніпропетрівськ, 2015. – 22 с.

REFERENCES

1. Volkov, V. L. (2008) *Osnovy teorii ta metodyki fizychnoi pidhotovky studentskoi molodi [Basic theory and methods of physical training of students].* Kyiv: Osvita Ukrainy.

2. Zavydivska, N. Opolonets, I. (2010). Shliakhy optimizatsii fizkulturno-sportyvnoi diialnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Ways of optimization of sports of college students]. *Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia v suchasnomu suspilstvi, 2,* 50–54. Lutsk.

3. Kibalnyk, O. Ja. (2010). *Ozdorovchyi fitnes. Teoriia i metodyka vykladannia [Health Fitness. Theory and Methods of Teaching].* Sumy.

4. Krutsevich, T. Yu. Vorobiov, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Kontrol u fizychnomu vykhovanni ditei, pidlitkiv i molodi [Control in physical education of children, adolescents and youth].* Kiev: Olimp. l-ra.

5. Makarenko, M. V. (2006). *Osnovy profesiinoho vidboru viiskovykh spetsialistiv ta metodyka vyvchennia indyvidualnykh psykhofiziolohichnykh vidminnostei mizh liudmy [Fundamentals of professional selection of military specialists and methods of study of individual physiological differences between people].* Institut fiziolohii imeni O. O. Bohomoltsia NAN Ukrainy, naukovo-doslidnyi tsentr humanitarnykh problem zbroinykh syl Ukrainy, Kyiv.

6. Maliar, Ye. I. (2008). Rozvytok profesiino-vazhlyvykh yakostei studentiv spetsialnosti "Opadatkuvannia" zasobamy futbolu [Development of professionally important qualities of students of specialty "Taxation" by means of football] (PhD thesis abstract). Lviv.

7. Pilipei, L. P., Shapoval, M. S. (2010). Profesiino-prykladna fizychna pidhotovka studentiv zasobamy hokeiu na travi [Professional-applied physical training of students by means of field hockey]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia ta sportu, 1,* 100–104. Kharkiv.

8. Platonov, V. N. (2004). *Sistema podhotovki sportsmenov v olimpiiskom sporte [System of athletes training in Olympic sports]*. Kiev.

9. Salatenko, I. O. Dubinska, O. Ya. (2015). Psykhofizychne vdoskonalennia studentok ekonomichnykh spetsialnostei pid vplyvom sportyvno-oriientovanoi tekhnolohii na osnovi perevazhnoho zastosuvannia voleibolu [Psychophysical improvement of economic specialties of students under the influence of sports-oriented technology based on the use of pre-emptive volleyball]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, 12,* 73–79.

10. Temchenko, V. O. *Sportyvno-oriientovane fizychne vykhovannia u vishchykh navchalnykh zakladakh iz zastosuvanniam informatsiinykh tekhnolohii [Sports-oriented physical education in higher education institutions through information technology]* (PhD thesis abstract). Dnipropetrovsk.

РЕЗЮМЕ

Дубинская Оксана, Салатенко Иван. Спортивно-ориентированное физическое воспитание студенток экономического профиля.

Разработана и научно обоснована спортивно-ориентированная технология физического воспитания на основе преимущественного применения волейбола, направленная на психофизическое совершенствование студенток экономических специальностей, повышение уровня соматического здоровья и физической подготовленности, концептуальной основой которой является использование средств и методов физического воспитания и спортивной тренировки, соревновательной деятельности, формирование позитивной мотивации к регулярным занятиям физическими и спортивными упражнениями с использованием различных форм занятий.

Ключевые слова: *физическое воспитание, студентки экономических специальностей, профессионально-прикладная физическая подготовка, спортивно-ориентированная технология.*

SUMMARY

Dubinska Oksana, Salatenko Ivan. Sports-oriented physical training of female students of economic profile.

The article presents the research results of physical exercises motivation in female students of economics; the analysis of physical health indicators and the baseline level of professionally important psychophysical qualities is conducted.

Our research made it possible to determine popular types of motor activity in female students. Thus, the girls need to be engaged in organized sports games, including volleyball, which was chosen by 30.5 % of survey respondents, and different types of fitness chosen by 27.1 % of respondents.

The research results have shown that the physical health level of the vast majority of female students of economics is lower than an average one. The obtained test results have supplemented the findings of other researchers about unsatisfactory level of physical fitness among students.

The test results of psychophysical qualities of female students of economics show that the level of their attention, mental processes speed, mental performance and memory operations corresponds to the level lower the average one, so that we can state of the low efficiency of the current physical and vocational training of students of economics in the higher educational establishment, it needs to be improved.

Taking into consideration the data of ascertaining experiment, we assume that the improvement of psychophysical qualities of female students of economics is completely possible by introducing new technologies based on profession-oriented physical education program.

We have developed and scientifically substantiated sports-oriented technology based on prevalence of volleyball practicing; the conceptual basis of this technology lies in the wide use of means and methods of physical culture and sports training, competitive activities, formation of positive motivation for regular physical training and sport exercises using various types of classes.

***Key words**: physical education, students of economical specialties, professionally-applied physical training, sports-oriented technology.*

УДК 371.13

Юлія Журат
Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000/0003-3535-9817
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/048-058

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

У статті теоретично обґрунтовано умови розвитку пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі навчання. Визначено, що для гармонійного виховання та якісного початку освітнього процесу маленьких особистостей необхідно готувати професійних, небайдужих, творчих майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу. Актуальним сьогодні є впровадження в навчально-виховний процес таких засобів активізації, як формування й активізація інтелектуальної діяльності особистості; нашарування та ускладнення інтелектуальних завдань, доповнюючи їх практичними навичками; мотиваційно-емоційна атмосфера навчально-виховного процесу, постійне емоційне спонукання до навчального процесу; активна сприятлива комунікація.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, пізнавальна активність, пізнавальна діяльність, фахівці дошкільної освіти, умови розвитку пізнавального інтересу, інтелектуальна діяльність, емоційна атмосфера, емоційне спонукання, сприятлива комунікація.*

Постановка проблеми. Освічене українське суспільство, яке швидко прогресує в умовах реформи політичної, соціальної й економічної структур, потребує освічених, творчих, активних особистостей, висококваліфікованих, компетентних фахівців дошкільної освіти, які стали на стежку здобуття професії за покликом серця та за власним бажанням, любов'ю до дітей і стійким переконанням щодо позитивної реформи у сфері дошкільної освіти. Дошкільна освіта повинна розвиватися виключно у гуманістичному, особистісно-орієнтованому та компетентнісному напрямах. Розумові компетенції особистості, яка обрала професію вихователя, мають розвиватися та створювати ґрунтовну базу для розвитку інтелектуально-пізнавальних і особистісних якостей. Період дошкільного віку, що характеризується стрімким становленням інтелектуальних, почуттєвих та вольових якостей, є важливим фактором для формування основних професійних компетенцій і розвитку пізнавального інтересу до майбутньої професійної діяльності фахівців дошкільної освіти для розвитку пізнавальної активності.

Для гармонійного виховання та якісного початку освітнього процесу маленьких особистостей необхідно готувати професійних, небайдужих, творчих майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу. Актуальним та сучасним на сьогодні є впровадження в навчально-виховний процес здобуття вищої освіти таких засобів активізації, як системи проблемно-ситуаційних та креативних завдань, застосування різних прийомів інтерактивного навчання, групової й індивідуальної роботи, що сприяє розвитку та активізації початкових інтересів здобуття вищої освіти та еволюцію останніх у професійне переконання майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз терміну «пізнавальний інтерес» дає розуміння активного мотивованого емоційного ставлення суб'єкта до предмета пізнання, яке має систематично враховуватись і розвиватись у процесі навчально-виховного процесу, оскільки безпосередньо впливає на формування й розвиток особистісної спрямованості суб'єкта навчання [3, 8].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що проблема визначення умов, які стимулюють розвиток пізнавальної активності особистості є багатовекторною. Різні аспекти формування пізнавальної активності дітей розкриті у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, А. Вербицького, В. Лозової та інших науковців. Проблемами визначення умов активізації навчально–пізнавальної діяльності вихованців займалися такі науковці: П. Лузана, О. Мачушник та ін. У дослідженнях таких психологів, як О. Киричук,

Г. Костюк, В. Войтко та інших доведено, що рівень розвитку пізнавальної активності визначається не тільки змістом знань, але й педагогічними умовами, що сприяють активізації пізнавальної діяльності; визначено підходи до систематизації засобів і прийомів пізнавальної активності (Б. Ананьєв, О. Савченко, Г. Щукіна, В. Лозова).

Пізнавальний інтерес включає в себе певні послідовні стадії свого розвитку: від цікавості до допитливості, від допитливості до пізнавального інтересу та, у кінцевому підсумку, до стійких професійних переконань.

Стійкі фахові переконання, розвинуті на основі сформованого пізнавального інтересу сприяють активізації пізнавальної діяльності в цілому. Систематичний розвиток, інтелектуальний рух, зміцнення пізнавального інтересу, мотивація до навчальної діяльності сприяє виробленню «інтелектуальної звички» до пізнання.

У науково-методичній і педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації інтересу.

Для кращого вивчення й дослідження його формування в майбутніх фахівців дошкільного закладу, спираючись на класифікацію Є. Анушкової, розглянемо основні з них [1, 29]. За стійкістю пізнавального інтересу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу розрізняють:

- ситуативний інтерес – епізодичне переживання, коли в особистості студента ще немає стійкого інтересу до дисципліни, навчально-пізнавальної діяльності, професії в цілому, він виникає як реакція на щось нове, емоційно привабливе у змісті, прояви інтересу мають тимчасовий характер;

- стійкий інтерес – перетворення епізодичного переживання в емоційно-пізнавальному ставленні до предмета, яке спонукає студентів прагнути до пізнання нового, вирішувати пізнавальні завдання не тільки на занятті, але й у вільний час;

- інтерес-ставлення – емоційно-пізнавальна спрямованість особистості, яка під впливом пізнавального інтересу поступово змінює сенс життя майбутнього професіонала [1, 29].

Остання категорія, виділена за стійкістю пізнавального інтересу, підлягає окремій увазі викладачів, оскільки цей інтерес є достатньо глибоким. Він закріплюється у процесі певної навчальної діяльності, а також прогресує у пізнавальній діяльності поза межами аудиторного й самостійного навчання і є кінцевим результатом у розвитку пізнавального інтересу майбутнього фахівця дошкільної освіти.

За спрямованістю пізнавального інтересу проаналізуємо такі дві позиції:

- безпосередній інтерес – до самого процесу навчально-пізнавальної та практичної діяльності;

- опосередкований інтерес – до результату своєї навчально-виховної діяльності (наприклад, до оволодіння якоюсь спеціальністю) [2, 28].

За рівнем дієвості інтересів виділимо:

- пасивний інтерес – споглядальний, коли особистість лише сприймає цікавий для неї об'єкт;

- активний інтерес – той, який спонукає студента оволодіти об'єктом інтересу, він формує розвиток особистості, характер, здібності [2, 30].

Існують етапи розвитку пізнавального інтересу за різними показниками, наведемо основні з них.

За рівнем розвитку усвідомлення пізнавальних потреб, стійкості інтересу та здатності особистості до пізнавальної активності існує:

- зацікавленість – перший етап розвитку пізнавального інтересу, ситуативний інтерес (нестійкість, довільний характер, вибіркова пізнавальна активність, що виникає на його основі і швидко зникає);

- допитливість – другий етап розвитку пізнавального інтересу (прагнення розширити свої знання з окремої теми, розділу, предмета, самостійно розв'язувати пізнавальні проблеми).

- заглибленість – на третьому етапі розвитку пізнавального інтересу він стає глибоким, стійким та індивідуально значущим.

Як правило, інтерес на третьому етапі стосується певної професійної галузі наукових знань, навіть виходячи за межі навчального предмета [2, 29].

Дослідник дошкільної освіти С. Лєбєдєва пропонує наступну класифікацію. На її думку, за обсягом пізнавального інтересу існують: широкі інтереси (пов'язані з навчанням різних предметів, з процесом навчання в цілому); вузькі інтереси (вивченням одного предмета або окремих тем, розділів). Спрямованість широких інтересів є кінцевим етапом розвитку пізнавального інтересу, що характеризується свідомим прагненням особистості до глибокого й міцного закріплення знань, до опанування теоретичних засад науки і застосування їх на практиці [3, 5].

Така характеристика етапів розвитку пізнавального інтересу майбутнього фахівця дошкільної освіти дозволяє викладачу орієнтуватись у рівнях його сформованості в окремих суб'єктах навчально-пізнавальної діяльності та диференціювати відповідним чином навчальну діяльність, обирати моделі (форми, методи, засоби, технології) навчання.

Необхідно постійно стимулювати пізнавальні інтереси. Головними напрямами стимулювання пізнавальних інтересів є добір змісту предметів, матеріальна та раціональна організація діяльності. Процес формування пізнавального інтересу відбувається під впливом багатьох факторів. Вирішальними є такі: зміст занять, його методи й форми; діяльність, мислення, оригінальність, унікальність, креативність особистості, професійна мотивація.

Прояв пізнавальної активності виявляється у вираженому бажанні особистості виконувати щораз нові й нові завдання без примусу з боку викладача. Педагоги повинні створювати умови, у яких би майбутні професіонали виявляли свою пізнавальну активність, творчість,

викладачам варто враховувати інтереси, потреби студентів. Утім, проведений аналіз педагогічної літератури показав, що проблема визначення умов розвитку пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі здобуття вищої освіти ще недостатньо розроблена й потребує уваги та подальшого дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні умов розвитку пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі навчання.

Методи дослідження:

– *теоретичні* – аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, узагальнення, класифікація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ;

- *емпіричні* – педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю та навчально-пізнавальним інтересом студентів у процесі вивчення ними дисциплін професійного циклу.

Виклад основного матеріалу. Формування пізнавального інтересу майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу потребує особливої уваги на початковому етапі здобуття вищої освіти. Дуже важливо не сполохати початковий пізнавальний інтерес і професійне прагнення студента, який здобуває освіту зі спеціальності «Дошкільна освіта» за покликанням серця та душі.

У свою чергу, студент, який обрав цей фах без певного покликання, а з наміром, наприклад, просто отримати вищу освіту, може із зацікавленням вивчати дисципліни професійного циклу. Є надія, що з часом, занурюючись у досвід та практичні досягнення майбутньої професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, вже на старших курсах студент-випускник усвідомить свій правильний крок щодо обраного фаху.

Пізнавальний інтерес – це інтерес, який досягається шляхом постійного інтелектуального пошуку у процесі пізнання. Пізнавальний інтерес має будуватися в нашаровану структуру, яка з часом витіснить у студента сумніви, невпевненість та необ’єктивність щодо особистісної продуктивної пізнавальної діяльності. Усвідомлена пізнавальна діяльність виявляється у вільній пізнавальній активності, де остання у процесі свого розвитку дає результат освіченості, здатності до саморозвитку й постійного самовдосконалення як професіонала у сфері дошкільної освіти.

Спираючись на ґрунтовний досвід теоретичних досліджень науковців та фахівців у сфері освітнього процесу, на емпіричні дослідження та практичні доробки сучасних молодих пошукачів, важливим буде відзначити умови, дотримання яких сприяє формуванню, розвитку та зміцненню пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі навчання.

Перша умова – формування й активізація інтелектуальної діяльності особистості. Головним підґрунтям для розвитку пізнавального інтересу та бажаним переходом останнього у професійне переконання, є завдання проблемно-ситуаційного напрямку, групові та індивідуальні проекти, яким сприяють запровадження методів активного пошуку, ситуації розумового напруження, створення прикладів конфліктних ситуацій, пошук і представлення варіантів їх розв'язання, де важлива кожна думка, кожний окремий варіант студентських роздумів.

Друга умова – нашарування та ускладнення інтелектуальних завдань, доповнюючи їх практичними навичками. Ця умова створює засади для зміцнення та поглиблення пізнавального інтересу, прискорює плавний перехід до формування остаточних професійних переконань за рахунок систематизації, індивідуалізації та виокремлення професійних компетенцій у майбутнього фахівця дошкільної освіти на початковому етапі здобуття вищої освіти.

Третя умова – мотиваційно-емоційна атмосфера навчально-виховного процесу. Сприятлива мотиваційно-емоційна атмосфера пов'язана безпосередньо з фаховою практичною діяльністю та активною комунікацією. Навіть споглядальний педагогічний досвід студента-першокурсника забезпечить розвиток мотиваційної сфери, яка із зовнішніх стимулів викладачів переросте у внутрішню мотивацію особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Постійна комунікативна діяльність у конкретній професійній ситуації або у професійній практичній галузі збільшить шанси до занурення у професію на старших курсах.

Благополучна атмосфера навчання приносить майбутнім фахівцям бажання бути розумнішими, ще більш професійними, успішнішими. Спокійна та мажорна обстановка в навчально-пізнавальній діяльності особистості студента дає відчуття, яке властиве кожній людині: бажання бути активнішим. Прагнення не зупинятися на досягнутому закріплює почуття власної гідності, створює позитивний емоційний стан, гарний настрій, у якому студент краще навчається, міркує та продуктивно мислить. Переважно для більшості здорових та розумних людей найголовнішою умовою для активної розумової праці, для створення нового продукту, для мотивації до нових звершень є сприятлива мотиваційно-емоційна сфера діяльності.

Четвертою умовою є активна сприятлива комунікація. Ця група умов відносини «студент – викладач», «студент – батьки і близькі», «студент – колектив». Особистість самого студента відіграє ключову роль у відносинах, згаданих вище. Успіхи, невдачі, досягнення, унікальні вольові, комунікативні та емоційні навички особистості, наявність спільних інтересів – все це перебуває у міцній залежності з формуванням та розвитком пізнавального інтересу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу особливо на початковому етапі здобуття вищої освіти у стінах вищого навчального закладу.

Теоретично окреслені чотири умови формування пізнавального інтересу фахівця дошкільної освіти слугують підґрунтям для їх практичного впровадження. Формування пізнавального інтересу має поступово переходити із теоретичної площини у практичну, формувати спрямованість особистості до формування фахових компетенцій, до систематичного самовдосконалення та саморозвитку, до досягнення високого професійного рівня навіть на початковому етапі здобуття вищої освіти.

Пізнавальний інтерес містить мотиваційно-емоційний аспект, потребує правильної педагогічної та методичної організації, систематичної і цілеспрямованої виховної діяльності та з часом переростає у стійкі професійні переконання. Середовище, у якому в тісній взаємодії представлена єдність дидактичних, психологічних, загальних педагогічних факторів, слугує основним підґрунтям для запровадження умов розвитку пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Під поняттям «умова» дослідник Т. Тернавська тлумачить як стан або середовище для пізнання суб'єкта, за рахунок якого забезпечується ефективність організації пізнавальної діяльності. Ефективність пізнавання забезпечується використанням педагогічних технологій, способів, прийомів, засобів для створення позитивної обстановки, середовища для навчальної діяльності, що і є, на наш погляд, необхідною умовою навчання [4, 45].

На підставі опрацьованої науково-методичної літератури визначено умови розвитку пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі навчання, а саме:

1) створення у студентів відчуття «евріки» у процесі особистої інтелектуальної діяльності;

2) використання творчих та проблемно-ситуаційних завдань;

3) нестандартні способи подачі теоретичного навчального матеріалу та їх реальне відображення у практичній діяльності майбутнього фахівця;

4) використання інформаційних технологій на навчальних заняттях та практика впровадження мультимедійних технологій у процесі професійної практичної діяльності;

6) створення мотиваційно-емоційного спонукання до начального процесу;

7) створення підґрунтя для «ситуації успіху» на занятті.

Для кращого занурення в деталі та специфіку роботи вихователя дошкільного закладу необхідно зважати на певні психологічні риси дітей дошкільного віку, а саме: пам'ять і увага мимовільні. Також для студентів бажане використання на практичних заняттях вивчення фахових дисциплін метод програвання ефекту здивування й емоційного захоплення, використання ситуацій, проблемних завдань дослідницького характеру, співставлень, аналізу, театрального відтворення тощо. У процесі вирішення такого виду завдань у студентів формується пізнавальний інтерес до

справи, яку вони роблять, створюється постійна атмосфера практичного втілення творчих ідей та постановок, що глибоко занурює майбутнього фахівця в атмосферу роботи з маленькими вихованцями.

Високий рівень пізнавального інтересу студента досить тісно пов'язаний із досягненням стану «евріки» у процесі інтенсивної інтелектуальної діяльності. Інтенсивна інтелектуальна діяльність на початковому етапі здобуття вищої освіти студентами відбувається у процесі активного теоретичного навчання. На жаль, у більшості випадків у процесі звичайного заучування або відтворення навчального матеріалу поступово втрачається пізнавальний інтерес до вивчення фахових дисциплін. Виходом для розвитку, а не втрати пізнавального інтересу, є поступова заміна заучування й відтворення на дослідження, проектування та створення нового інтелектуального продукту, шляхом застосування проблемно-ситуаційного та творчого підходу, навіть на лекційних заняттях. Така активна і творча інтелектуальна діяльність забезпечить у студентів неодноразове відчуття «евріки» у процесі вивчення фахових дисциплін.

Важливою умовою стимулювання пізнавального інтересу майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу виступають нестандартні способи подачі теоретичного навчального матеріалу та їх реальне відображення у практичній діяльності майбутнього фахівця. Корисним та обов'язковим на заняттях професійного циклу вважається метод пошуку наочної інформації, відео та аудіо записів з певної теми, створення слайд-презентацій та виконання емпіричних досліджень. Також корисним є створення самими студентами нотатків-щоденників із прислів'ями і приказками, піснями, віршами, анекдотами, бібліотеку із вирізками та статтями з періодичних видань для дітей дошкільного віку, ілюстрованих словників тощо.

На розвиток пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі здобуття фаху впливає застосування на заняттях з дисциплін професійного циклу інформаційних та мультимедійних технологій. Це дасть змогу безперешкодно та вміло використовувати мультимедійні засоби навчання майбутньому вихователю у своїй майбутній професійній діяльності. Наприклад, майбутньому вихователю варто включати в освітній процес засоби мультимедії, що дають змогу надавати інформацію в різноманітних форматах – текстовому, графічному, відео і аудіо, що значно підвищує їх навчально-виховну цінність. Наприклад, якість формування лексичних навичок молодших школярів та навичок аудіювання безперечно підвищить використання епізодів із дитячих фільмів, спектаклів, мультфільмів.

Важливо зазначити, що ще однією важливою умовою, яка сприяє розвитку пізнавального інтересу майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу, є створення мотиваційно-емоційного спонукання до начального процесу, де важливим аспектом є формування та

вдосконалення комунікативних умінь. Спілкування, яке відбувається на заняттях у колективі, у студентському оточенні дає початкові основи для розвитку професійної комунікації. Відповідно, від якості базових комунікативних умінь студента залежить якість та результат професійного спілкування майбутнього фахівця дошкільної освіти з вихованцями, їх батьками, колективом дошкільного навчального закладу тощо.

Розвиток пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти залежить від створення підґрунтя для «ситуації успіху» на занятті. Основними прийомами для створення підґрунтя для «ситуації успіху» на занятті є: «радість колективу» (колективне визнання та емоційний відгук оточуючих на успіх представника колективу); «авансування» (викладач в індивідуальній роботі виконує зі студентом завдання, а потім на занятті дає подібне завдання, що самостійно виконується студентом, що створює підґрунтя для досягнення успіху), завуальований інструктаж (натяк, порада викладача щодо способу виконання завдання); стимулювання (акцентування уваги студента на тому, що тільки його особиста допомога сприятиме розв'язанню поставленого завдання), переключення (формування у студента такої установки на виконання завдання, яка сприяє подоланню невпевненості у власних силах і зменшує відчуття скутості перед аудиторією).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Пізнавальний інтерес – важливе особистісне утворення, яке стимулює пізнавальну активність особистості студентів і тим самим сприяє розвитку розумової, психічної, соціальної сфери особистості, створює умови для формування творчої та розумової діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі здобуття професії.

Сутність розвитку пізнавального інтересу майбутнього фахівця дошкільної освіти полягає у формуванні культури тих внутрішніх інтелектуально-пізнавальних процесів, які лежать в основі здатності до постійного виникнення, розвитку, оформлення й обробки в людини нових думок, упровадження в предметну та практичну фахову діяльність, що служить найбільш очевидним критерієм рівня професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу. Формування пізнавального інтересу майбутнього фахівця дошкільної освіти в умовах проходження практичної підготовки стане наступним етапом нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аншукова Е. Занятия познавательного характера с дошкільниками / Е. Анушкова // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – № 5. – С. 28–33.

2. Лебедева С. Развитие познавательной деятельности дошкольников / С Лебедева // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 20–23.

3. Лучук В. Активізація пізнавальної діяльності / В. Лучук // Розкажіть онуку. – 1999. – № 17–18. – С. 26–29.

4. Тернавська Т. А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психологічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.09 / Тернавська Тетяна Анатоліївна. – Кривий Ріг, 2009. – 321 с.

REFERENCES

1. Anshukova, E. (2003). Zaniatiia poznavatelnoho kharaktera s doshkolnikamy [The cognitive nature classes of preschoolers]. *Nachalnaia shkola plius do i posle, 5,* 28–33.

2. Lebedeva, S. (1997). Razvitiie poznavatelnoi deiatelnosti doshkolnikov [The cognitive activity development of preschoolers]. *Voprosy psikholohii, 5*, 20–23.

3. Luchuk, V. (1999). Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti [The activation of cognitive activitiy]. *Rozkazhit onuku, 5,* 26–29.

4. Ternavska, T. A. (2009). *Formuvannia piznavalnoi diialnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia psykholohichnykh dystsyplin [The investigation of cognitive activitiy of the students of institutions of higher education in the process of studying psychology-pedagogical disciplines]*. (PhD thesis). Kryvyi Rih.

РЕЗЮМЕ

Журат Юлия. Развитие познавательного интереса будущих специалистов дошкольного образования.

В статье теоретически обоснованы условия развития познавательного интереса будущих специалистов дошкольного образования. Определено, что для гармоничного воспитания и качественного начала образовательного процесса маленьких личностей необходимо готовить профессиональных, неравнодушных, творческих будущих воспитателей детского сада. Актуальным сегодня является внедрение в учебно-воспитательный процесс таких средств активизации, как максимальная опора на активную мыслительную деятельность личности; наслоение и осложнение интеллектуальных задач, дополняя их практическими навыками; эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учебного процесса; активная благоприятная коммуникация.

Ключевые слова: *познавательный интерес, познавательная активность, познавательная деятельность, специалисты дошкольного образования, условия развития познавательного интереса, умственная деятельность, эмоциональная атмосфера, положительный эмоциональный тонус, благоприятная коммуникация.*

SUMMARY

Zhurat Yuliia. Cognitive interest development of the future specialists of preschool education.

The article theoretically grounds the development conditions of cognitive interest of the future specialists of preschool education. It is determined that for the harmonious education and qualitative beginning of the educational process of young individuals it is necessary to prepare professional, caring, creative future educators of preschool educational institutions. The implementation of such means of intensification as maximizing the mental activity of the individual; the layering and complexity of intellectual tasks, complementing them with some practical skills; the emotional atmosphere of learning, positive emotional tone of the learning process; active favorable communication are relevant in the process of education today.

Cognitive interest is an important personal creation, which stimulates the cognitive activity of personality of students and thereby contributes to the development of mental,

psychical, social spheres of the individual, creates the conditions for the formation of creative and intellectual activity of the future specialists of preschool education, affects the results of the process of training and education.

It is necessary to stimulate cognitive interests constantly. The main directions of stimulation of cognitive interests are the selection of subjects' content, material and rational organization of activity. The process of formation of cognitive interest is influenced by many factors. The most decisive among them are the following: the classes' content, its methods and forms; activity, thinking, originality, uniqueness, personality's creativity, professional motivation.

The essence of the cognitive interest development of the future specialist of preschool education is to form the culture of those internal intellectual and cognitive processes that underlie the ability to originate continuously, develop, design and process in a person new ideas, implementation in meaningful and practical professional activity that is the most obvious criterion of the level of professionalism of the teacher of preschool educational institution.

Key words: *cognitive interest, cognitive activity, specialists of preschool education, development conditions of cognitive interest, mental activity, emotional atmosphere, positive emotional tone, favorable communication.*

УДК 371.134:796(07)

Сергій Карасєвич
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0003-0145-519X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/058-071

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті здійснено обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі: оволодіння студентами теоретичними знаннями про сутність, зміст фізкультурно-спортивної діяльності та методики її проведення в умовах сучасної загальноосвітньої школи за допомогою інтерактивних форм і методів навчання; стимулювання стійкого інтересу, позитивної мотивації й ціннісних уявлень майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності на основі добору засобів навчання; активізація процесу фізичного самовдосконалення студентів під час самостійної роботи. Розкрито реалізацію кожної умови.

Ключові слова*: педагогічні умови, майбутні вчителі фізичної культури, підготовка майбутнього вчителя, фізкультурно-спортивна діяльність.*

Постановка проблеми. Ефективність підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі, становлення компетентного фахівця залежить від створення необхідних педагогічних умов.

При уточненні поняття «педагогічні умови» ми спиралися на філософське визначення поняття «умова» як категорії, що виражає

відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може [12, 442], як обставин, що визначають ті чи інші наслідки, настання яких сприяє одним процесам або явищам і перешкоджає іншим [2, 96], обставин, від яких що-небудь залежить (середовище, обстановка, у якій явища або процеси виникають, існують і розвиваються) [5, 93].

Аналіз актуальних досліджень. На основі узагальнення трактування педагогічних умов науковцями (В. Андрєєв, В. Валієва, С. Гаркуша, С. Жумагамбетов, Б. Ланда, Р. Маслюк, В. Находкін, Л. Нікіфорова, Т. Осадча, О. Стасенко, З. Черних) розуміємо під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності сукупність зовнішніх обставин професійної й фізкультурно-спортивної діяльності, освітнього процесу у ВНЗ, і внутрішніх якостей особистості, які впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу.

Аналіз вищезазначених досліджень показує, що автори виділяють різну кількість умов, об'єднуючи їх у різні групи, комплекси. Така різноманітність педагогічних умов пояснюється відмінностями в постановці конкретних цілей дослідження, зміною вимог до якості підготовки фахівців у сучасному суспільстві, відмінністю теоретико-методологічних підходів тощо. Але в цілому сукупність виділених умов у різних дослідженнях має багато спільного, що об'єктивно обумовлено наявністю подібних об'єктів дослідження, опори на загальні філософські, психолого-педагогічні положення, що становлять основу дослідження.

При виявленні педагогічних умов ми керувалися рекомендаціями С. Єрємєєва, М. Віленського, А. Зайцева, В. Ільїнич, які вважають, що для цього необхідно, по-перше, чітко визначити кінцеву мету і прогнозований результат, по-друге, ураховувати той факт, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації, і по-третє, розуміти, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати тільки при наявності певного комплексу необхідних і достатніх результатів [13; 7].

Аналіз підходів до виділення умов ефективності різних видів діяльності (В. Валієва, С. Єремєєв, С. Жумагамбетов, С. Ігнатенко, М. Карченкова, Р. Маслюк, В. Находкін, В. Наумчик, Л. Нікіфорова, С. Табунська, О. Трофимов, О. Шабаліна, І. Шаповалова, З. Черных) дає нам можливість виокремити найбільш загальні положення.

По-перше, більшість авторів виділяють умови, пов'язані з характером мотивів, ціннісних орієнтацій, вікових особливостей суб'єктів діяльності.

По-друге, виділяються умови, пов'язані з особливостями структури того чи іншого виду діяльності (мета, мотиви, послідовність дій і операцій, результати діяльності).

По-третє, автори виділяють і розглядають умови, при яких здійснення тієї чи іншої діяльності забезпечує високий рівень активності особистості в різних сферах життя (професія, спорт, навчання тощо).

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі.

Методи дослідження. Для обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі використано такі теоретичні методи – аналіз і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної та навчальної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу систематизувати дані та з'ясувати ступінь його наукової розробки, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, вивчити вітчизняний і зарубіжний досвід в обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі

Виклад основного матеріалу. У ході нашого дослідження на основі опрацювання наукових джерел та вивчення сучасної педагогічної практики виділено такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі:

- оволодіння студентами теоретичними знаннями про сутність, зміст фізкультурно-спортивної діяльності та методики її проведення в умовах сучасної загальноосвітньої школи за допомогою інтерактивних форм і методів навчання;

- стимулювання стійкого інтересу, позитивної мотивації і ціннісних уявлень майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності на основі добору засобів навчання;

- активізація процесу фізичного самовдосконалення студентів під час самостійної роботи.

Перша педагогічна умова – оволодіння студентами теоретичними знаннями про сутність, зміст фізкультурно-спортивної діяльності та методики її проведення в умовах сучасної загальноосвітньої школи за допомогою інтерактивних форм і методів навчання.

Оволодіння новими знаннями, практичними вміннями, розвиток і вдосконалення професійних навичок студентів є можливими за наявності певного обсягу теоретичних знань і практичних умінь їх застосовувати на практиці. Студенти ці знання отримують у дисциплінах «Теорія і методика фізичного виховання», «Гімнастика з методикою викладання», «Легка атлетика з методикою викладання», «Рухливі ігри», «Спортивні ігри» тощо.

Підготовка студентів до фізкультурно-спортивної діяльності здійснювалася під час викладання дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» на лекціях, семінарах, у спортивних залах.

Для досягнення якісного засвоєння знань і створення цілісності процесу навчання використовувалася спеціальна психолого-педагогічна, медико-біологічна інформація, яка розглядалася через теоретичні положення фізичної культури та знання і вміння їх використовувати в практичній діяльності.

Теоретичні заняття з дисциплін передбачали вивчення характеристики компонентів фізичної культури: фізичного виховання, спорту, рухової реабілітації, базової, професійно-прикладної фізичної культури і «фонових» її видів, співвідношення понять «фізична культура», «фізкультурно-спортивна діяльність», «масовий спорт», «оздоровча фізична культура»; роль фізкультурно-спортивної діяльності як засобу зміцнення здоров'я, спілкування, розваги та відпочинку людей; значення фізичної культури і спорту в сучасному суспільстві; взаємозв'язок спорту, фізичної культури й ефективної професійної діяльності особистості.

Упровадження оновлених тем у навчально-виховний процес здійснювався за допомогою активних методів навчання: проблемні лекції та семінарські заняття, навчальні дискусії та диспути, організаційно-ділові ігри, рефлексивно-практичні тренінги.

Проблемний характер проведення лекцій забезпечувався за допомогою включення студентів у систему активних пізнавальних дій, які передбачають використання евристичної бесіди, вирішення проблемних та творчих завдань. У процесі викладання цих тем застосовувалися інструктивні лекції, лекції-діалоги. На інструктивних лекціях студенти знайомилися з технологією їх майбутньої діяльності, з особливостями та способами виконання окремих дій.

Цілеспрямована робота на практичних заняттях з оволодіння студентами методичними вміннями та навичками передбачала: навчання методиці проведення фізичних вправ і видів спорту, зафіксованих вузівською програмою та шкільною навчальною програмою з предмету «Фізична культура»; оволодіння методичними вміннями та навичками з використання засобів фізичної культури, національної культури і традицій українського народу у виховній роботі з учнями; розвиток ініціативи й активності студентів як на аудиторних заняттях, так і в процесі самостійних занять фізичними вправами.

Під час семінарських занять здійснювалося ознайомлення студентів з альтернативними варіантами організації уроків у школах, зі значенням фіз.-культурно-спортивної діяльності в організації уроків, із уявленням про методику проведення уроків зі школярами з поділом на групи хлопчиків і дівчаток. На семінарських заняттях використовувалися активні методи навчання (проблемні ігри, елементи ділових ігор, семінари-практикуми, дискусії та ін.).

Проведення проблемних семінарів дозволило активізувати засвоєння студентами теоретичних знань, розвиток творчого мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни. Проблемні та

інформаційні питання були подібні за логічною структурою. Однак вони розрізнялися за функціями в управлінні пізнавальною діяльністю, оскільки одне й те саме питання було проблемним для більш підготовленого студента і інформаційним для слабшого. Таке поєднання проблемних і інформаційних питань дозволило враховувати індивідуальні особливості студентів, забезпечуючи особистісно зорієнтований характер процесу навчання.

У зміст практичних занять увійшли як базові фізичні вправи і фізкультурно-спортивні системи, так і спеціально складені комплекси вправ фізкультурно-спортивної та оздоровчої спрямованості (коригуюча гімнастика, дихальна гімнастика, вправи антистресової пластичної гімнастики), що проводяться на аудиторних заняттях. На практичних заняттях під час навчання техніці рухових дій основна увага приділялася освоєнню методики навчання фізичним вправам.

Для реалізації можливостей міжпредметних зв'язків у процесі викладання навчальних дисциплін базових фізкультурно-спортивних видів нами були використані ті методичні прийоми, які дозволили з найменшою витратою часу забезпечити ефективну професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури.

Апробацію змісту, форм і методів проведення занять з навчальних дисциплін базових фізкультурно-спортивних видів під час формувального експерименту розділено на три етапи.

Перший етап – підготовка студентів до сприйняття нових знань, а також установлення зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим з використанням можливостей міжпредметних зв'язків, що здійснювалося в умовах застосування таких методичних прийомів, як нагадування, завдання і питання на міжпредметній основі, історичний екскурс, порівняння.

Другий етап – установлення міжпредметних зв'язків у процесі вивчення нового матеріалу. Засвоєння й поглиблення знань здійснювалися за допомогою план-карт із загальних понять.

Третій етап – використання міжпредметних зв'язків у процесі закріплення й повторення. Організація і проведення комплексного семінарського заняття на тему «Здійснення міжпредметних зв'язків у навчанні руховим діям з дисциплін базових фізкультурно-спортивних видів».

З метою поліпшення підготовки майбутнього вчителя фізичної культури нами розроблялися й апробовувалися окремі аспекти формування знань і вмінь студентів у позааудиторний час. Однією з форм організації фізкультурно-спортивної діяльності на позааудиторних заняттях є спортивно-прикладні змагання: багатоборство, альпінізм, спортивне орієнтування, кінний спорт, веслування. Завдання підбиралися індивідуально для кожного студента з урахуванням його фізичної підготовки, стану здоров'я, професійно-прикладних знань і вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Найбільш істотним фактором успіху в проведенні позааудиторної роботи є відповідність індивідуальних схильностей майбутнього педагога змісту і цілям даної діяльності. Успішно проводити фізкультурно-спортивну роботу, організувати олімпіаду або спортивний вечір зможе тільки той учитель, який сам займався цією роботою під час навчання в університеті.

У процесі підготовки майбутніх фахівців ми виходили з пропозиції, що включення студентів у систему різноманітних позааудиторних заходів в умовах ВНЗ (університети з різних галузей знань, факультети громадських професій, школи молодого лектора, конференції, диспути, науково-дослідницька робота тощо) сприятиме вдосконаленню їх професійної компетентності.

Друга педагогічна умова - стимулювання стійкого інтересу, позитивної мотивації й ціннісних уявлень майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності на основі добору засобів навчання.

Ефективність використання різних засобів фізкультурно-спортивної діяльності студентів залежить від розвитку мотивації. Термін «мотивація» в широкому сенсі означає процеси і фактори, які спонукають людей до дії чи бездіяльності в різних ситуаціях [3, 58]. Мотиви є важливою спонукальною силою активності людини в будь-якій діяльності.

Мотивація обумовлюється націленістю майбутніх учителів на фізкультурно-спортивну діяльність з учнями, прагненням до її творчого здійснення, переконаністю в значущості цієї діяльності, інтересом до неї в умовах школи, вірою в можливість досягнення успіху з учнями в цій діяльності.

У процесі реалізації другої педагогічної умови створено цілеспрямовану систему впливів на мотиваційно-ціннісну сферу студентів, на їх моральні переконання й ідеали. Вважаємо, що система педагогічних впливів, до яких належать: роз’яснення моральних норм, групові та індивідуальні бесіди в процесі навчально-тренувальних занять і особистого спілкування, розповіді про кращих спортсменів, особистий приклад педагога, колективні обговорення спортивних передач, подій, долучення до читання спортивної літератури тощо, дозволяє створити умови для розвитку мотиваційно-ціннісної сфери студентів.

Особлива увага приділялася вихованню позитивної мотивації студентів до фізкультурно-спортивної діяльності, активного використання засобів фізичної культури в навчальному процесі і в самостійній діяльності.

В. Бальсевич та Л. Лубишева [4] вважають важливою розробку принципово нового підходу до використання засобів фізичної культури і спорту в інтересах підготовки життєздатного й соціально активного молодого покоління. На їхню думку, назріла необхідність у переорієнтації процесу фізичного виховання таким чином, щоб він задовольняв інтереси кожного студента, на основі врахування його індивідуальних типологічних і психологічних особливостей.

У процесі реалізації другої педагогічної умови під час навчання у третьому семестрі студенти вивчали основні вправи для розвитку окремих груп м'язів, набували вміння правильно показувати їх, подавати команди тощо. Так, після лекції «Фізична культура і спорт у режимі праці та відпочинку», де розглядалася методика складання комплексу ранкової гігієнічної гімнастики і гімнастики до занять, фізкультпаузи, студенти самостійно складали комплекс ранкової гігієнічної гімнастики. Оцінювалося вміння підбирати і складати комплекси вправ, визначати дозування, правильність термінології і записи.

У четвертому семестрі студенти навчалися правильно пояснювати і проводити з групою кілька вправ, виправляти помилки в ході їх виконання. Під час педагогічної практики вони детально знайомилися з методикою проведення фізкультурно-спортивних заходів у режимі дня школярів, з урахуванням віку учнів складали комплекси гімнастики до уроків, фізкультпауз і гімнастики на перервах. У 5–6 семестрах завдання ускладнювалися. Студенти навчалися вмінню організовувати і проводити з групою в підготовчій частині заняття комплекси вправ, складені ними відповідно до завдань основної частини заняття. У 7–8 семестрах, після засвоєння лекційного матеріалу про організаційні та методичні питання спортивної підготовки, студентам надавалася можливість проводить всю підготовчу частину занять у своїй групі. Поряд із цим вони під час педагогічної практики брали участь у підготовці команд класу до загальношкільних змагань, проводили підготовчу частину заняття під час «спортивної години» тощо. Щоб навчитися правильно користуватися термінологією для виконання вправ, студенти називали вправу, яку їм належало виконати, а інші стежили за точністю її визначення. Основними способами формування вміння записувати вправи можна вважати: запис термінології за показом, запис вправ, виконаних на заняттях, удома. Одночасно з показом вправ студенти навчалися вмінню пояснювати їх.

Оцінка якості виконання вправ – це необхідне методичне вміння майбутнього вчителя фізичної культури. Для його оволодіння використовувалися такі прийоми. Викладач разом із групою спостерігав за виконанням вправ кожним студентом і оцінював його дії, указуючи на помилки і, пояснюючи, за що знижена оцінка. Інший прийом пов'язаний із самостійною оцінкою студентами якості виконання вправи товаришем. Один студент визначав оцінку за виконання вправи, інший – указував на характерні помилки, третій - уточнював, за що знижена оцінка. Надалі всі ці дії виконував один студент.

Навчання вмінню планувати, організовувати і проводити рухливі ігри планувалося з 2–3 семестрів. Проводилися зі студентами кілька (5–7) показових ігор. Студенти підбирали гру відповідно до поставленого завдання, і по черзі проводили їх із групою в підготовчій і заключній частинах занять. У

5–6 семестрах студенти знайомилися з методикою планування, організації та проведення рухливих ігор. Вони вчилися правильно підбирати і планувати гру для учнів IV – VIII класів. У період педагогічної практики вони закріплювали отримані вміння. У 7–8 семестрах на практиці в школі студенти організовували і проводили ігри в закріплених за ними класах, групах, загонах. На подальших етапах навчання студенти застосовували знання з організації та проведення ігор у виховній роботі з учнями.

Під час реалізації другої педагогічної умови студенти освоювали методику організації та проведення суддівства спортивних змагань, особливо тих, які входять до чотириборства (біг 60 і 500 м; стрибки, метання), що сприяло залученню студентів до масових фізкультурних і спортивних заходів у навчальних групах, на курсах, факультетах, в університеті, в оздоровчих спортивних таборах, на семінарах з підготовки суддів тощо. У 3-му семестрі студенти навчалися працювати з секундоміром, вести протоколи змагань з бігу, освоювали команди, необхідні для організації та подачі старту, 4-му семестрі вони навчалися вмінню організовувати і проводити змагання зі стрибків у висоту і довжину з розбігу, проводити лижні змагання, вести суддівські протоколи.

У процесі педагогічної практики студенти знайомилися з планом виховної роботи класного керівника, допомагали у складанні заявок на участь у загальношкільних змаганнях, у проведенні конкурсів на кращого бігуна. Майбутні вчителі також залучалися до участі в організації та проведенні днів здоров’я. У 5–6 семестрах студенти навчалися вмінню організовувати і проводити змагання з метання (граната, м’яч), штовхання ядра, а також з естафетного бігу. Вони брали участь в організації та проведенні змагань учнів у школі.

У 7–8 семестрах здійснювалося навчання основам суддівства гри з волейболу, і закріплення знань суддівства легкоатлетичних вправ. Закріплювали отримані знання студентів у позааудиторній роботі.

У процесі реалізації другої педагогічної умови здійснювалося формування готовності студентів до організації фізкультурно-спортивної роботи, підготовка і проведення спортивного свята, у якому ми виділили 4 етапи: студенти 2 курсу виконували найпростіші функції учасника спортивного свята, вони вчилися, спостерігали, були виконавцями; студенти 3 курсу відповідали за певні функції у спортивному заході, були учасниками колективно-творчих справ, узгоджували свої майбутні дії при підготовці до проведення спортивного свята; студенти 4 курсу брали участь у плануванні заходу, включалися в активну діяльність в організації свята для практичного використання отриманого матеріалу (ігри, змагання, естафети).

У результаті реалізації другої педагогічної умови встановлено, що основними факторами, що забезпечують ефективність функціонування мотиваційно-ціннісної сфери, є: бажання і здатність майбутнього вчителя

фізичної культури до правильної інтерпретації індивідуальних показників фізичного здоров'я і фізичної підготовленості, регулярність контролю, реальна досяжність намічених короткострокових і віддалених цілей.

Ми вважаємо, що для успішної організації фізкультурно-спортивної діяльності необхідна перебудова мотивації студентів. Позитивний характер мотивів визначається вагомими для особистості прагненнями.

Третя педагогічна умова – активізація процесу фізичного самовдосконалення студентів під час самостійної роботи.

Недостатня рухова активність студентів призводить до того, що багато з них мають слабку фізичну підготовленість, що не може не позначитися на їх професійній діяльності в майбутньому. У цих випадках виникає необхідність пошуку додаткових резервів збільшення їх рухового режиму як для ліквідації відставання у виконанні фізичних вправ, так і для їх вдосконалення з метою досягнення високих спортивних результатів. Таким резервом є самостійні заняття студентів фізичними вправами, що організовуються в позааудиторний час. Вони, на думку С. Александрова, можуть проходити як за особистою ініціативою, так і за порадою викладача фізичної культури або тренера [1, 108].

Поняття самостійної діяльності в педагогічних джерелах нерідко ототожнюється з поняттям «самостійна робота», оскільки трактується в контексті педагогічного процесу навчального закладу або іншої, регламентованої форми роботи (наприклад, ранкова гімнастика і спеціальна розминка) [8, 62].

Ця діяльність базується на здатності суб'єкта визначити самостійно або за допомогою педагога (спеціаліста-тренера, медика та ін.) її мету, способи виконання, зміст, результат.

У ході педагогічного експерименту розроблено самостійні завдання, тести, що дозволяють визначити рівень фізичного розвитку, фізичної підготовленості та працездатності.

Для цілеспрямованого включення в практичну роботу із фізкультурно-спортивної діяльності студентам пропонувалося виконати систему індивідуальних завдань, у ході яких вони виконували різні практичні дії з підготовки та проведення свят, днів здоров'я, рухливих змін, спортивних годин. Крім того, вивчалися інтереси студентів у фізкультурно-спортивній діяльності, традиції, пов'язані зі спортивно-розважальними заходами в режимі позааудиторної роботи.

Особлива увага приділялася включенню студентів у педагогічні ситуації, пов'язані із стимулюванням стану задоволеності собою, своїми діями в конкретних ситуаціях і задоволеності від свідомості причетності до педагогічної діяльності, що поєднується з розумним невдоволенням собою, яке стимулювало подальший професійний розвиток. Педагогічні ситуації покликані формувати спрямованість мислення студентів на вирішення професійних проблем.

Практична готовність студентів до фізкультурно-спортивної діяльності зі школярами успішно формувалася за умови індивідуальної корекції роботи студентів на основі ініціювання таких продуктивних форм поведінки і діяльності: практичних індивідуально-творчих завдань, рефлексії педагогічних ситуацій і практичної діяльності в цілому.

У межах реалізації третьої умови передбачалося збільшення частки самостійних, індивідуально-групових завдань інноваційного характеру з метою подальшого вдосконалення готовності до фізкультурно-спортивної діяльності; варіативного використання сформованих знань, умінь і навичок.

Для самовдосконалення студентів використовувалися загальнорозвивальні та спеціальні фізичні вправи: біг, ходьба, плавання; вправи з обтяженням; вправи на гнучкість тощо. Для швидкого й ефективного відновлення після навчальної діяльності використовувалися такі гігієнічні заходи, як душ, лазня, гігієнічна гімнастика.

Практичне здійснення розроблених нами завдань із проведення уроків на основі фізкультурно-спортивної діяльності полягало у використанні студентами різних оздоровчих систем і видів фізичної активності, що мають виражений спортивний характер, де особливе місце займають рухливі ігри.

Пропонований нами варіант уроків має певні відмінності від уроків, що проводяться в традиційній формі. У нашому випадку змінюється спрямованість фізкультурної діяльності, відповідно до цього змінюється соціально-педагогічна роль вчителя і його професійно-особистісна позиція. Тому в разі виникнення професійних ускладнень, з метою їх вирішення майбутнім учителям рекомендувалося своєчасно коригувати власну професійну діяльність і вносити зміни в хід уроку.

Для усвідомлення студентами значущості самостійної фізкультурно-спортивної діяльності впроваджувалося електронне портфоліо.

Електронне фізкультурно-спортивне портфоліо – це сучасна освітня технологія, що дозволяє фіксувати, накопичувати й оцінювати індивідуальні фізкультурно-спортивні досягнення студентів у певний період їхнього навчання. Ця технологія послідовно розширює простір і форми своєї реалізації, оскільки відповідає різноманітним запитам сучасного життя: запитам ВНЗ по відношенню до школи, запитам бізнесу по відношенню до системи освіти в цілому.

Портфоліо служить динамічному процесу усвідомлення своїх можливостей, проектування шляхів реалізації поетапних життєвих і навчально-професійних планів і, у кінцевому підсумку, позитивної зміни особистості. Ключові навчальні вміння, основні компетенції та портфоліо належать одному освітньому контексту і знаходяться в активній взаємодії. Тобто, на думку Т. Новікової, технологія портфоліо і компетентнісний підхід підтримують і «обслуговують» один одного [11].

Успіх портфоліо забезпечує й те, що робота з ним організовується й супроводжується як самим студентом, так і педагогом, тренером. У ході їх спільної роботи встановлюються абсолютно особливі відносини співробітництва і партнерства, які самі по собі представляють безсумнівну педагогічну цінність.

Освоєння студентами знань і вмінь з оволодіння методами самоконтролю, зіставлення реальних результатів тестування нормативними або бажаними стимулюють процес самовдосконалення і відстежують динаміку його результатів під час навчання у ВНЗ.

Висновки дослідження і перспективи. Отже, нами обґрунтовані такі педагогічні умови: оволодіння студентами теоретичними знаннями про сутність, зміст фізкультурно-спортивної діяльності та методики її проведення в умовах сучасної загальноосвітньої школи за допомогою інтерактивних форм і методів навчання; стимулювання стійкого інтересу, позитивної мотивації і ціннісних уявлень майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності на основі добору засобів навчання; активізація процесу фізичного самовдосконалення студентів під час самостійної роботи.

Реалізація першої педагогічної умови забезпечувалася вдосконаленням навчально-виховного процесу за рахунок оновлення змісту дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання», узгодження «наскрізних тем» дисциплін базових фізкультурно-спортивних видів «Гімнастика з методикою викладання», «Легка атлетика з методикою викладання», «Рухливі ігри», «Спортивні ігри», «Лижний спорт», «Плавання з методикою викладання», проведення спецсемінару «Організація і методика проведення фізкультурно-спортивної діяльності в школі».

Реалізація другої педагогічної умови передбачала проведення різних форм фізкультурно-спортивних заходів, рухливих ігор, суддівства спортивних змагань, особливо тих, які входять до чотириборства (біг 60 і 500 м; стрибки, метання), спортивного свята, виконання вправ для розвитку окремих груп м’язів (біг, ходьба, плавання; вправи з обтяженням; вправи на гнучкість тощо), використання активних методів: діалогу, рольової та організаційно-ділової гри тощо.

Реалізація третьої педагогічної умови здійснювалася з використанням тестів, бесід, групових психотренінгів, педагогічних ситуацій, дискусій, індивідуально-творчих завдань, рефлексії, педагогічних ситуацій і практичної діяльності в цілому, виконання індивідуальних завдань, у ході яких виконувалися різні практичні дії з підготовки та проведення свят, днів здоров’я, рухливих змін, спортивних годин, спортивно-розважальних заходів у режимі позааудиторної роботи. Одним із ефективних інструментів самостійної роботи вважаємо ведення «Щоденника саморозвитку» та впровадження електронного портфоліо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров С. А. Самостоятельные формы занятий физической культурой и самовоспитание студентов / С. А. Александров, Ю. В. Сак, В. А. Александров // Физическая культура в системе образования : науч.-прак. конф., 2001 г. : [сб. ст.]. – Красноярск : Издат-во КГТУ, 2001. – С. 108–110.

2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

3. Астахов А. В. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к физкультурно-рекреативной деятельности в школе : дисс. … кандидата. пед. наук : 13.00.08 / Астахов Александр Викторович. – Калуга, 2008. – 209 с.

4. Бальсевич В. К. Спортивно ориентированное физическое воспитание : образовательный и социальный аспекты / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 19–22.

5. Гаркуша С. В. Характеристика стану здоров'я сучасної молоді в Україні / С. В. Гаркуша // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт. – 2013. – № 107, Т. 1. – С. 92–95.

6. Гринченко І. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах / І. Б. Грінченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т. VII. Тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2011. – С. 84–93.

7. Еремеев С. Н. Развитие готовности преподавателя вуза к реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.08 / Еремеев Семен Николаевич. – Магнитогорск, 2011. – 165 с.

8. Зиновьев В. А. Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности в целостном педагогическом процессе общеобразовательной школы : дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / Зиновьев Владимир Анатольевич. – Нижний Новгород, 2006. – 186 с.

9. Куртова Г. Ю. Аналіз сучасної системи професійної підготовки вчителів фізичної культури / Г. Ю. Куртова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – № 83. – С. 123–127.

10. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / О. В. Матвієнко. – К. : Українські пропілеї, 2001. – 298 с.

11. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 201–238.

12. Философский словарь / под ред. И. Г. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

13. Физическая культура студента / М. Я. Виленский, А. И. Зайцев, В. И. Ильинич и др. ; под ред. В. И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2000. – С. 385.

REFERENCES

1. Aleksandrov, S. A., Sak, Yu. V., Aleksandrov, V. A. (2001). Samostoiatelnyie formy zaniatii fizicheskoi kulturoi i samovospitaniie studentov [Independent forms of physical training and self-education of students]. *Fizicheskaia kultura v sisteme obrazovaniia [Physical culture in the education system]*: Scientific and Practical Conference. (pp. 108–110). Krasnoiarsk: KrasSU [in Russian].

2. Andreiev, V. I. (1988). *Dialektika vospitaniia i samovospitaniia tvorcheskoi lichnosti [The dialectics of education and self-education of a creative personality]*. Kazan: KSU [in Russian].

3. Astakhov, A. V. (2008). *Formirovaniie hotovnosti budushchikh uchitelei fizicheskoi kultury k fizkulturno-rekreativnoi deiatelnosti v shkole [Formation of readiness of the future teachers of physical culture to physical-recreational activities in school]*. (PhD thesis). Kaluha. [in Russian].

4. Balsevich, V. K., Lubisheva, L. I. (2003). Sportivno orientirovannoie fizicheskoie vospitaniie: obrazovatelnyi i sotsialnyi aspekty [Sports oriented physical education: educational and social aspects]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury [Theory and practice of physical culture]. 5,* 19–22 [in Russian].

5. Harkusha, S. V. (2013). Kharakterystyka stanu zdorovia suchasnoi molodi v Ukraini [The description of the health status of today's youth in Ukraine]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka [Bulletin of Chernihiv national pedagogical University named after T. G. Shevchenko], 107, Vol. 1,* 92–95 [in Ukrainian].

6. Hrynchenko, I. B. (2011). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v novykh umovakh [Professional training of the future teachers of physical education in the new environment]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru [Higher education in Ukraine in the context of integration to European educational space], VII,* 84–93. K.: Hnozys [in Ukrainian].

7. Eremeiev, S. N. (2011). *Razvitiie hotovnosti prepodavatelia vuza k realizatsii adaptatsionnoho potentsiala fizkulturno-sportivnoi deiatelnosti studentov [Development of readiness of lecturers to implement the adaptive capacity of the physical and sports space activities of students]* (PhD thesis). Mahnitohorsk. [in Russian].

8. Zinovev, V. A. (2006). *Formirovaniie hotovnosti starsheklassnikov k samostoiatelnoi fizkulturno-sportivnoi deiatelnosti v tselostnom pedahohicheskom protsesse obshcheobrazovatelnoi shkoly [Formation of readiness of students to independent physical culture and sports activities in complete pedagogical process of comprehensive school]*. (PhD thesis). Nizhnii Novhorod. [in Russian].

9. Kurtova, H. Yu. (2011). Analiz suchasnoi systemy profesiinoi pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury [Analysis of the modern system of training teachers of physical culture]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka [Bulletin of Chernihiv national pedagogical University named after T. G. Shevchenko]*, *83,* 123–127 [in Ukrainian].

10. Matviienko, O. V. (2001). *Metod konkretnykh pedahohichnykh sytuatsii [The method of concrete pedagogical situations].* Kyiv: Ukrainski propilei [in Ukrainian].

11. Novikova, T. G., Pinskaia, M. A., Prutchenkov, A. S., Fedotova, E. E. (2004). Portfolio v zarubezhnoi obrazovatelnoi praktike [Portfolio in foreign educational practice]. *Voprosy obrazovaniia [The questions education], 3,* 201–238 [in Russian].

12. Frolova, I. G. (Ed.). (1991). *Filosofskii slovar [Philosophical dictionary].* Moscow: Politizdat [in Russian].

13. Vilenskiy, M. Ya., Zaitsev, A. I., Ilinich, V. I. (Eds.). (2000). *Fizicheskaia kultura studenta [Physical education student]*. M.: Hardariki [in Russian].

РЕЗЮМЕ

Карасевич Сергей. Педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к физкультурно-спортивной деятельности в общеобразовательной школе.

В статье осуществлено обоснование педагогических условий подготовки будущих учителей физической культуры к физкультурно-спортивной деятельности в общеобразовательной школе: овладение студентами теоретическими знаниями о сущности, содержании физкультурно-спортивной деятельности и методике ее проведения в условиях современной общеобразовательной школы с помощью интерактивных форм и методов обучения; стимулирование устойчивого интереса, положительной мотивации и ценностных представлений будущих учителей физической культуры к физкультурно-спортивной деятельности на основе отбора средств обучения; активизация процесса физического самосовершенствования студентов во время самостоятельной работы. Раскрыта реализация каждого условия.

***Ключевые слова**: педагогические условия, будущие учителя физической культуры, подготовка будущего учителя, физкультурно-спортивная деятельность.*

SUMMARY

Karasyevych Serhiy. Pedagogical conditions of the future physical education teachers' preparation to physical and sports activities at secondary schools.

The article highlights pedagogical conditions of the future physical education teachers' preparation to physical and sports activities at secondary schools: mastering theoretical knowledge about the basic nature and content of physical and sports activities, and methodology of their teaching in contemporary secondary schools' conditions by interactive forms and methods of teaching; stimulation of lasting interest, positive motivation and important imagination of the future physical education teachers about physical and sports activities on the basis of the selection of ways of teaching; intensification of the process of students' physical self-perfection during the self-study. The realization of every condition is revealed.

The realization of the first condition is provided by the improvement of training process and changes in the content of the course 'The Theory and Methodology of Physical Education', as well as the sequence of themes' courses of basic physical and sports kinds of 'Gymnastics and the Methodology of its Teaching', 'Track and Field Athletics and the Methodology of its Teaching', 'Active Games', 'Sports Games', 'Skiing', 'Swimming and the Methodology of its Teaching', as well as holding the special seminar 'The Organization and the Methodology of physical and sports activities at secondary schools'.

The realization of the second condition is aimed to perform various forms of physical and sports actions, active games, sports competitions' refereeing of wrestling (race 50 and 500 m, jumping, throwing), sports holidays, physical exercises for the improvement of special groups of muscles (running, walking, swimming, exercises for elasticity, and so on), using active methods: dialogues, role-play and organizational-practical games, etc.

The realization of the third condition is based on the use of tests, interviews, group psychotrainings, pedagogical situations, discussions, individual and creative tasks, reflexion and practical activities in general. It is also based on doing individual tasks oriented at different practical actions for the preparation and holding holidays, Days of Health, active changes, sports hours, sports and entertaining actions during extra-curricular activities. One of effective instruments of self-study is keeping 'The Dairy of Self-Improvement' and creating the e-portfolio.

***Key words:** pedagogical conditions, future physical education teachers, future teachers' preparation, physical and sports activities.*

УДК 378.147:376.2

Наталія Клименюк
Миколаївський національний університет
імені В.О.Сухомлинського
ORCID ID 0000-0001-8442-8466
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/072-086

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтована необхідність і сутність формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників як результату готовності до інклюзивного супроводу дітей із обмеженнями у здоров'ї. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми, виокремлено основні дослідницькі підходи, сучасні педагогічні концепції. Описано експериментальне дослідження в центрі соціальної реабілітації для дітей-інвалідів як один із шляхів оптимізації практичної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» в напрямі інклюзивної компетентності на засадах педагогіки конструктивізму, зазначена ефективність проведеної роботи. Визначені завдання щодо розробки педагогічних умов формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників.

***Ключові слова**: інклюзивна компетентність, соціальний працівник, соціальна робота, інклюзивний супровід, конструктивна педагогіка.*

Постановка проблеми. Вирішення такого актуального питання, як інклюзія вимагає суттєвих змін усієї системи підготовки фахівців для роботи з людьми, а особливо дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я. Широке впровадження інклюзивного підходу в загальноосвітні навчальні заклади України вимагає внесення змін у процес підготовки фахівців, які в майбутньому працюватимуть із цією категорією населення. І якщо питання щодо інклюзивної компетентності майбутніх педагогів – учителів та вихователів сьогодні розглядаються українськими практиками й теоретиками в галузі освіти і виховання, то про фахівців, які б готували дітей із обмеженими можливостями до школи, а також супроводжували їх у позашкільний час, сьогодні майже не йдеться. Отже, особливої важливості набувають питання повноцінної професійної підготовки спеціалістів, які могли б займатися такою діяльністю. У багатьох країнах світу цю роботу виконують соціальні працівники. І в цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників. Інклюзивне навчання не можна вважати повноцінним, якщо воно обмежуватиметься тільки перебуванням дитини у навчальному закладі, тому саме на фахівця із соціальної роботи покладається завдання соціального супроводу дитини з обмеженнями здоров'я в різних видах її життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням питання інклюзії присвячено чимало праць та здобутків. Переважно це автори, які вивчали та продовжують вирішувати проблеми інклюзивного навчання й виховання і впровадження його в освітній простір: М. Айбазова, Л. Блінов, П. Воробієнко, Н. Дятленко, А. Крикун, О. Кучерук, С. Овсяннікова, Г. Першко, Є. Синьова, О. Таранченко, М. Чайковський та інші.

Проблема компетентнісного підходу в процесі становлення фахівця досить інтенсивно досліджується науковцями. Теоретичні та методологічні аспекти професійної компетентності розглянуто в працях таких авторів, як: Т. Бартошик, Л. Ващенко, П. Воробієнко, І. Задніпрянець, О. Онопрієнко, Л. Пуховська, Ю. Швалб та інші.

Питання впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників вивчають сучасні науковці: Д. Бибик, М. Букач, О. Гадзинська, Н. Горішна, А. Денисюк, О. Карпенко, Т. Кремнєва, Т. Матвійчук та ін.

Мета статті – обґрунтування сутності інклюзивної компетентності майбутнього соціального працівника як результату його готовності до інклюзивного супроводу дітей із обмеженими можливостями в процесі професійної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів: теоретичні – аналіз довідкової, філософської, педагогічної, психологічної, методичної літератури з проблем інклюзії і підготовки фахівців соціального захисту населення, що дало змогу проаналізувати стан досліджуваної проблеми й виокремити основні дослідницькі підходи, сучасні педагогічні концепції та новаторський досвід; емпіричні – спостереження, бесіди, вивчення продуктів діяльності студентів з метою виявлення сформованості професійних компетенцій майбутніх фахівців; опис констатувального та формувального етапів експерименту під час практичної підготовки студентів в умовах центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Виклад основного матеріалу. Соціальна робота в Україні на сучасному етапі знаходиться на піку свого розвитку. Соціальна робота – це складний процес, який потребує від фахівця ґрунтовних знань щодо життєдіяльності людини. Ефективність соціальної роботи знаходиться в прямій залежності від професійної компетентності фахівця, тобто його знань, умінь, досвіду та професіоналізму. Соціальний працівник з високим рівнем професійної компетентності має володіти сучасними технологіями соціальної роботи, які включають різноманітні методи й прийоми та вміння застосовувати їх у потрібних ситуаціях при роботі з тим чи іншим клієнтом.

Виходячи із завдань, які стоять перед сферою соціальної допомоги, сучасна наука поняття «соціальна робота» розглядає з декількох точок зору. З точки зору наукового знання та професійної діяльності, соціальна робота

«спрямована на підтримку й надання кваліфікованої допомоги будь-якій людині, групі людей чи громаді, що розширює або відновлює їхню здатність до соціального функціонування, сприяє реалізації громадянських прав, запобігає соціальному виключенню». Як вид гуманістичної діяльності «включає створення соціальних умов для поліпшення життя окремої особистості, має за мету оптимізацію суб'єктивної ролі людини в усіх сферах життя суспільства» [11]. Соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги [8], діяльність якого спрямована на надання допомоги людині, сім'ї або групі осіб, що потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом інформування, консультування, організації різних форм підтримки й обслуговування хворих чи самотніх людей. Оскільки соціальний працівник взаємодіє з людиною та її оточенням, він повинен володіти знаннями щодо розвитку і поведінки людини в конкретному середовищі, а це означає, що психолого-педагогічна компетентність спеціаліста становить базову основу його функціональної грамотності, підготовленості [10, 310]. Соціальна робота в Європі та Америці розглядається як професійна діяльність із надання допомоги інвалідам, групам чи спільнотам, для посилення чи відродження їх спроможності до соціального функціонування та створення прийнятних суспільних умов задля досягнення цієї мети. Практика соціальної роботи передбачає надання необхідних послуг, консультування, психотерапевтичний вплив і медичне обслуговування [1].

Важливо зрозуміти структуру професійних компетентностей фахівця із соціальної роботи. Для цього варто проаналізувати основні концепції компетентнісного підходу взагалі, адже саме поняття «компетентнісний підхід» є досить багатоваріативним.

Аналізуючи зазначене поняття крізь призму європейського виміру, Л. Пуховська зазначає, що розробка компетентнісно-кваліфікаційного підходу тривала не одне десятиліття. Реальне його запровадження в освіту розпочалося з 1996 року на симпозіумі з проблем середньої освіти, де експерт Ради Європи В. Хутмахер, узагальнюючи різні підходи, виділив одну спільність, яка полягає в тому, що поняття «компетентність» ближче до «знаю як», ніж «знаю, що». Було запропоновано п'ять ключових груп компетентностей: політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності, що стосуються вміння усно та письмово спілкуватися; компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; уміння вчитися впродовж життя [9, 76].

Унаслідок тривалої роботи над обґрунтуванням компетентнісного концепту було створено офіційний документ «Ключові компетентності для навчання впродовж життя», головними з яких були визначені наступні: спілкування рідною та іноземною мовами; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки й техніки; цифрова компетентність;

уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності; культурна виразність; підприємливість [9, 77].

Щодо Європейської концепції компетентнісного підходу у вищій школі, то вона розвивалася за допомогою проектів у межах Болонського процесу, де й було обґрунтовано такі базові компетентності: інструментальні (здатність до аналізу й синтезу, організації та планування; базові загальні знання та базові знання з професії; письмові й усні комунікаційні вміння рідною мовою та знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння та вміння управління інформацією; здатність розв'язувати проблеми і здатність приймати рішення); міжособистісні (здатність до критики та самокритики; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність взаємодіяти з експертами в предметних галузях; здатність працювати в міжнародному контексті; сповідування етичних цінностей); системні (здатність до навчання та здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі вміння; здатність до адаптації в нових ситуаціях; лідерство та здатність до генерації нових ідей; здатність працювати автономно; здатність до розроблення проектів і управління ними; здатність до ініціативи й підприємливості; відповідальність за якість та прагнення до успіху) [9, 77].

Зміст компетентнісного підходу в США сучасними американськими вченими в узагальненому вигляді об'єднано в такі складові: концептуальну (наукову); інструментальну (володіння вміннями); інтегративну (здатність поєднувати теорію і практику у процесі вирішення проблем); контекстуальну (розуміння соціально-культурного середовища); адаптивну (готовність до змін); комунікативну [6, 32].

Аналізуючи концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті, узагальнюючи напрацювання в освітніх системах різних країн (Швейцарії, США, Канади, Фінляндії, Австрії, Бельгії, Нідерландів, Шотландії), О. Онопрієнко зазначає, що компетентнісний підхід у будь-якому випадку пов'язується з діяльнісним результатом. Проводячи аналогію з українськими дослідженнями, учений зауважує на ту різницю, яка відбулася в розвиткові компетентнісного підходу в Україні. А саме: якщо раніше українські вчені здебільшого пов'язували компетентності з поняттями «майстерність», «професіоналізм», «професійна готовність», то сьогодні акцент робиться на європейському контексті. Таким чином, можна зробити висновок, що Україна сьогодні пов'язує компетентнісний підхід з ідеями життєтворчості (І. Єрмаков, І. Погоріла), у центрі якого знаходяться суспільно-значущі цінності, такі як творчий продукт, свобода вибору, життєвий досвід та проектна діяльність особистості, що відповідають його концепції у країнах Європейського Союзу [6, 33].

Аналізуючи різні класифікації професійної компетенції фахівця, М. Букач визначає ті, якими має володіти соціальний працівник, об'єднавши їх в окремі групи: політичні й соціальні; міжкультурні;

комунікативна, соціально-інформаційна, персональна компетенції; науково-дослідні; організаційно-управлінські; соціально-проектні; соціально-особистісні; нормативно-правові та соціально-технологічні компетенції. Та особливо автор виділяє спеціалізовані компетенції [3, 126]. Адже соціальна робота є відповідальною за вирішення досить широкого кола суспільних проблем. Робота з різними категоріями клієнтів потребує різної психолого-педагогічної підготовки, ґрунтується на різній законодавчій базі, а тому потребує володіння різними технологіями. Отже, «компетентність» такого випускника виходить з професійної компетентності фахівця і враховує спеціальну компетентність, яка залежить від об'єкта, виду професійної діяльності та категорії клієнтів і визначається вибором спеціалізації студента у виші [5]. Дійсно, на соціальну роботу сьогодні покладено значну відповідальність за вирішення багатьох завдань. Підготовка фахівця для роботи з дітьми-сиротами, дітьми та дорослими з обмеженими можливостями, дорослими й неповнолітніми, які перебувають в пенітенціарних закладах, людьми похилого віку та іншими категоріями, особливо потребує компетентнісного підходу [3].

Докладно аналізує професійну компетентність майбутнього соціального працівника О. Карпенко, визначаючи її як «інтегративне особистісно-діяльне новоутворення, яке являється збалансованим поєднанням знань і вмінь, що дозволяє самостійно та якісно виконувати всі завдання, пов'язані з професійною діяльністю» [4, 58]. Основними складовими професійної компетентності автор називає: знання, необхідні для професійної діяльності; вміння застосовувати отримані знання у професійній діяльності; наявність спеціальної освіти, загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення професійної підготовки; уміння використовувати адекватні технології й виконувати відповідні соціальні ролі в професійній діяльності; здатність кваліфіковано виконувати визначені види соціально-педагогічних робіт у межах своєї професії, досягаючи при цьому високих якісних і кількісних результатів праці на основі наявних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок [4].

Таким чином, можемо узагальнити, що інклюзивна компетентність майбутнього соціального працівника є складовою професійної компетентності й належить до низки спеціальних.

Проблема інклюзії через свою складність та важливість вимагає особливого підходу та глибокого наукового вивчення, адже повне включення (англ. inclusion – включення) дітей з особливими потребами визнається сьогодні найбільш пріоритетним напрямом у розвиткові системи освіти й соціального захисту населення. Здоров'я та якість життя дітей визнані основоположними цінностями системи освіти та соціального захисту. Але цілком можна погодитись із Л. Бліновим, що при цьому виявляється різноманітність, а іноді й розбіжність або навіть заміщення трактувань термінів [2].

Дійсно, терміни «розширення доступу», «інтеграція», «інклюзія» на початку 2000-х рр. набули широкого вжитку в українському суспільстві. Короткий розгляд питання історії становлення інклюзивної освіти в світовій педагогічній практиці допоможе визначити, на якому ж етапі знаходиться сьогодні Україна в цьому напрямі.

Термін «інтеграція» соціальними науками був запозичений із природничих наук. Виникнення терміну «соціальна інтеграція» пов'язане з вирішенням проблем створення соціально-культурних умов расовим та етнічним меншинам. Його зародження відбувалося переважно в англійській школі соціології та соціальної антропології. У 1940–1950 рр. його почали використовувати фахівці соціальної роботи, працюючи з дітьми емігрантів у США. Починаючи з 1960-х рр. вживання терміну «інтеграція» розповсюджується на категорію людей із обмеженими можливостями здоров'я [2, 52]. Невдовзі термін «інтеграція» поширюється в Європі, й окрім галузі соціальної роботи починає застосовуватись у педагогіці, психології та соціальній медицині.

З 1970-х рр. у Європі та США процес включеності людей з обмеженими можливостями в суспільне життя відбувається за допомогою декількох підходів, зокрема: «widening participation» (розширення участі) ґрунтується на підході «не більш ніж необхідно», «mainstream» (основний потік) – психолого-педагогічний супровід, який дозволяє дитині з обмеженими можливостями максимально влитись у загальний потік тих, хто навчається. Ці два підходи передбачають, що діти з обмеженими можливостями можуть спілкуватися зі своїми однолітками під час різноманітних заходів та навчальної діяльності, насамперед, із метою розширення своїх соціальних контактів [13]. Ідея інтегрованого навчання передбачає задоволення потреб дітей із особливими потребами відповідно до системи освіти, не пристосованої до них. Тобто, учні з особливими потребами відвідують школу, але не обов'язково вчаться в тих самих класах, що і їхні здорові однолітки, або отримують навчальні послуги вдома шляхом відвідування учня вчителем. Даний підхід указує на відповідальність суспільства за виявлення та реалізацію таких потреб, підтверджуючи відмову від розділення людей на «повноцінну більшість» та «неповноцінну меншість» [2, 54].

Значною подією для світової педагогічної спільноти стала Всесвітня конференція з надання освіти особам із особливими потребами, що пройшла під егідою ЮНЕСКО восени 1994 року в місті Саламанка (Іспанія), завдяки якій у педагогічний понятійно-категоріальний апарат уведено новий термін «інклюзія» та проголошено принцип інклюзивної освіти [2, 54]. Довідкові джерела цей термін визначають таким чином: «інклюзія (inclusion включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і, насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку. Він припускає розробку й застосування таких конкретних рішень, які зможуть

дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Термін «інклюзія» має відмінності від термінів «інтеграція» та «сегрегація». При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату» [10, 138]. Інклюзивний підхід слід розуміти як реформування масових загальноосвітніх шкіл та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без винятку [13].

Отже, термін «інклюзія» найбільш точно визначає й описує процес рівного співіснування в освітньому середовищі людей і перш за все дітей із різними особливими потребами. Але навряд чи сьогодні ми можемо стверджувати, що люди з обмеженими можливостями в Україні згідно з принципом інклюзії мають безперешкодний доступ для задоволення всіх освітніх та соціальних потреб. А проблема реформування загальноосвітніх шкіл і перепланування суспільних приміщень є ще дуже далекою від вирішення. На нашу думку, у кращому разі можемо говорити про інтеграцію. Адже в останні десятиліття соціальні установки стосовно людей із обмеженими можливостями змінилися на користь останніх. Сьогодні не тільки фахівці (педагоги, соціальні працівники, лікарі тощо) сформулювали нові підходи щодо життєдіяльності осіб із особливими потребами, можна сказати, що все суспільство переосмислило ставлення до даної категорії людей. Сьогодні в нашій країні зруйнований емоційний бар'єр між повносправними і неповносправними громадянами, але більшість бар'єрів, зокрема: просторово-середовищний, інформаційний, малозабезпеченість, на жаль, залишаються. А доти, доки існує хоч один із зазначених бар'єрів, говорити про повну інклюзію не можемо. Що стосується вітчизняного законодавства, то в Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» в термінах подається поняття «інвалід» [7], у той час як у законах інших країн отримали достатнє розповсюдження синонімічні поняття, як от: «людина з обмеженими можливостями здоров'я», або «дитина з обмеженими можливостями здоров'я» тощо.

Яким же чином, виходячи із реалій сучасності, ми можемо допомагати людям, а особливо дітям із обмеженими можливостями? Як вже було зазначено, сьогодні досить багато уваги приділяється навчанню дітей із особливими потребами, і педагогічна наука виробила чимало підходів до підготовки дошкільних вихователів, а особливо вчителів, до роботи в умовах інклюзивної освіти. Але навчання в школі – це лише окрема ланка в безперервному ланцюжку багатьох видів життєдіяльності дитини з особливими потребами.

Початковим етапом цього процесу є підготовка до школи. Як правило, вона починається в дитячому центрі реабілітації, основною функцією якого є максимальна підготовка дитини до школи. Діяльність центрів соціальної реабілітації для дітей-інвалідів спрямована на те, щоб дитина пішла саме в

загальноосвітню школу, а не допоміжну. Дітям, які відвідують центри, щоденно надається комплексна допомога багатьох спеціалістів: логопеда, психолога, масажиста, лікаря та ін. На підставі індивідуальної програми реабілітації фахівцями центру розробляється індивідуальний план реабілітації, який включає комплекс реабілітаційних заходів. Навчання дитини відбувається в індивідуальній формі. Якщо дитина вже відвідує загальноосвітню школу й одночасно отримує реабілітаційні послуги в центрі, шкільні завдання їй також допомагають робити фахівці центру.

Отже, як бачимо, саме від компетентності фахівця, який супроводжує дитину-інваліда в позашкільний час, більшою мірою залежить не тільки її шкільна успішність а й адаптація в оточуючому суспільному середовищі. Цей процес має назву соціальний супровід, це поняття в наукових довідкових джерелах визначається як: «вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених верств населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу. Діяльність соціального працівника спрямована на здійснення системи комплексних заходів різними спеціалістами щодо соціальної реабілітації незахищених верств населення та створення необхідних умов для розвитку дітей [10, 310]. У ракурсі нашого дослідження його можна назвати інклюзивним супроводом, і саме інклюзивний супровід, (а не інклюзія повною мірою), це і є найбільш реальна форма роботи з дітьми-інвалідами в умовах нашого сьогодення. Таким чином, інклюзивну компетентність соціального працівника можна визначити основоположною в процесі соціальної адаптації дитини-інваліда.

Узагальнивши різні класифікації понять «компетентність» та «інклюзія», можемо дати таке визначення. Інклюзивна компетентність соціального працівника – це інтегративно-особистісна професійна сформованість, що обумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, ураховуючи різні можливості клієнтів із обмеженими можливостями здоров’я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень) та соціальних потенцій (приховані потенційні можливості, здатності до якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов) аж до максимально повноцінної соціалізації індивіда. Структура інклюзивної компетентності майбутнього соціального працівника має базуватись на таких ознаках: поглиблені знання, їх мобільність і оперативність; критичність мислення – здатність обирати серед безлічі рішень найбільш оптимальні, аргументовано спростовувати та ставити під сумнів менш ефективні; гнучкість методу – спроможність адекватно виконувати завдання, готовність до актуального виконання діяльності; ефективність дій (адаптована класифікація М. Чошанова).

В основу даної структури покладена педагогічна філософія конструктивізму, ключова ідея якої полягає в тому, що знання не можна передати в готовому вигляді, можна лише створити педагогічні умови для успішного самоконструювання знань. Педагогіка конструктивізму знаходиться на етапі свого становлення, та основні її принципи можна виділити в таких позиціях: процес руху до істини є більш цінним, ніж сама істина; мотивація до навчання відбувається через включення студентів у пошук, дослідження й вирішення значущих проблем, перш за все таких, які безпосередньо пов'язані з реальною ситуацією із життя мікросередовища (міста, району, тощо); стимулювання розумової діяльності студентів шляхом організації змістовного спілкування й обміну думками всіх учасників навчального процесу, заохочення висловлювань, гіпотез, пропозицій; створення умов для самостійного вибору студентом методів, форм, персонального підходу до вирішення проблеми, індивідуального стилю мислення. Конструктивістська філософія навчання передбачає створення таких педагогічних умов, щоб студенти максимально самостійно вирішували поставлені перед ними завдання. Викладач виступає передусім як організатор навчально-пізнавальної й дослідницької діяльності студентів, не нав'язуючи їм свої знання і переконання [11, 12].

Використовуючи принципи педагогіки конструктивізму, ми зробили спробу оптимізувати практичну підготовку студентів спеціальності «соціальна робота» в напрямі формування інклюзивної компетентності майбутнього фахівця. Ця робота полягала у практичній та волонтерській діяльності студентів у міському центрі соціальної реабілітації для дітей-інвалідів упродовж усього навчання на бакалавраті. Зазначена робота вдало відображена у кваліфікаційних роботах студентів, апробація практичних результатів яких проходила на базі вказаного центру.

Так, наприклад, одна з таких робіт «Вплив дрібної моторики на інтелектуальний розвиток дитини дошкільного віку з обмеженими можливостями» була спрямована на підвищення рівня інтелектуального розвитку дитини з обмеженням у здоров'ї внаслідок впливу системно підібраних вправ та ігор з дрібної моторики. Робота проводилася з дівчинкою, яка має діагноз спастична диплегія (Синдром Літтла). Для дітей з таким діагнозом характерні рухові порушення кінцівок, переважно ніг, деформації хребта і суглобів, атрофія зорових нервів, порушення слуху й мовлення, помірне зниження інтелекту. Але такі діти можуть бути досить активними в самообслуговуванні, у них також відзначається достатній обсяг механічної пам'яті при зниженні короткочасної, задовільний розвиток вербального мислення при недостатності наочно-дієвого, виявляються порушення просторового сприйняття. Характерними також є швидка стомлюваність, повільність, низька працездатність. Та ця форма захворювання є сприятливою щодо можливостей соціальної адаптації, яка

навіть може досягати рівня здорових при розвитку інтелекту та задовільному функціонуванні рук.

Інклюзивний супровід дівчинки проводився студенткою спеціальності «Соціальна робота» регулярно, кожного тижня. У роботі з дитиною була застосована реабілітаційна програма розвитку дитини. Методи, які підбиралися студенткою для роботи з дитиною, обов'язково обговорювалися з науковим керівником від випускової кафедри, усі свої дії студентка узгоджувала із фахівцями реабілітаційного центру. Стислий огляд реалізованих заходів можна подати в такому узагальненому вигляді. Вправа «Долонька – замри», мета: розвиток статистичної координації рухів пальців рук, тренування утримання пози. Вправа «Запам'ятай 10 слів», мета: розвиток механічної пам'яті. Вправа «Стілець», мета: розвиток динамічної координації. Гра: «З'єднай по крапках», мета: розвиток уміння просторового орієнтування на папері, виховання емоційного позитивного ставлення до гри, розвиток уявлення та уяви. Гра «Відгадай фігуру», «Збери фігуру», мета: навчити деяких способів позначення трьох властивостей геометричних фігур (форма, величина, колір); навчити визначати фігуру, називати її ознаки, користуючись умовними зображеннями, описувати та називати геометричні фігури. Крім дидактичних ігор та вправ, дитині пропонувалися різні завдання з маніпулюванням предметами: обведення по контуру, штрихування, шнурування, застібання ґудзиків, зав'язування вузлів, складання пазлів мозаїк конструктору, ліплення з пластиліну, розривання паперу, малювання олівцями, фарбами та пальчиками тощо. На початку або наприкінці кожного заняття проводилися спеціальні вправи для розвитку дрібної моторики рук.

Порівняння діагностичних зрізів засвідчило покращення показників інтелектуального розвитку в дитини. Якщо до початку роботи з дівчинкою її інтелектуальний розвиток знаходився на середньому рівні, то після завершення показники збільшились до достатнього рівня. Дитина продемонструвала досить високу загальну активність мислення, схильність до розумового напруження, уміння оперувати простими логічними операціями, уміння виконувати поставлені завдання самостійно. Рівень інтелектуального розвитку дитини збільшився із 32 балів до 42 із максимальних 50. Важливим фактором успішної роботи також можна вважати індивідуальний підхід, адже, згідно з державними санітарними нормами, наповнюваність групи, зважаючи на порушення здоров'я дітей, становить 8–12 осіб, відповідно педагог-реабілітолог не в змозі приділити достатньо часу на індивідуальну роботу з кожною дитиною. Тому допомога кваліфікованого волонтера в даному випадку є вкрай корисною. Та найбільшим успіхом можна вважати той факт, що дівчинка, з якою проводилась описана робота, пішла до загальноосвітньої школи.

Іншим прикладом є аналогічна експериментальна робота «Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку в умовах центру реабілітації для дітей-інвалідів», яка була спрямована на пошук і перевірку методів та засобів подолання мовленнєвих порушень у дітей молодшої групи в умовах соціально-реабілітаційного закладу. У даному випадку заняття проводились індивідуально або в маленьких групках, що дозволило охопити цією роботою декількох дітей.

Основний логопедичний діагноз вихованців «системне недорозвинення мови» тяжкого та середнього ступеня, у них виявлені порушення вимови й лексико-граматичного складу мови, ці вихованці потребували суттєвої логопедичної допомоги. Аналіз мовлення дошкільників в умовах констатувального експерименту дозволив побачити значні індивідуальні розходження. Так, діти навіть у межах однієї вікової групи розрізнялися співвідношенням використовуваних ними вербальних і невербальних засобів, а деякі використовували до 70 % вербальних. Довжина і складність речення також варіювалася в дітей однієї вікової групи. Так, діти у віці чотирьох-п’яти років використовують тільки однослівні речення. Інші діти того ж віку вдаються до речень із 5–6 слів. Навіть довелося спостерігати за шестирічною дитиною, яка оперувала реченнями з двох-трьох слів, у той час, як інші вільно спілкувалися більш розгорнутими реченнями.

У ході зазначеної роботи було успішно апробовано систему вправ для покращення мовлення, яка полягала в таких аспектах. Дітей ставили в різні ситуації, які моделювали в загальному вигляді ділові, пізнавальні та особистісні компоненти спілкування дошкільників із партнерами різного віку (створювалися різні умови для взаємодії партнерів у ситуаціях спільної діяльності, фіксувалися особливості ставлення дітей до ситуацій, відмічалася різниця у спілкуванні з однолітками та дорослими тощо. У ході дослідів дітям із різною формою спілкування репрезентувалися художні тексти, у яких були представлені всі аспекти мовлення, аналізувалося мовлення дітей, які репродукують тексти, співставлялись особливості лексики, граматики, характер викладу відповідно до особливостей тексту. Була вироблена система категорій аналізу мовлення, що відповідала поставленим цілям.

Таким чином, як засвідчує досвід, студенти спеціальності «Соціальна робота», які задіяні безпосередньо в реабілітаційному процесі дітей із обмеженими можливостями здоров’я, набувають таких професійних якостей, що дозволять їм упевнено й вільно почуватися у своєму професійному просторі.

Отже, процес підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи має ґрунтуватися на тісному взаємозв’язку теорії і практики. Саме такий підхід здатний забезпечити ефективність кінцевого результату, що полягає у формуванні ключових професійних компетентностей. Соціальна робота сьогодні є важливим соціальним інститутом, що виконує функцію надання

допомоги людям, які потрапили у складні життєві обставини, та водночас найбільш ефективним інструментом соціальної політики держави.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зважаючи на важливість підготовки висококваліфікованих фахівців для роботи із вразливими групами населення, особливо гостро стоїть питання надання ефективної допомоги дітям з обмеженнями у здоров'ї, оскільки ця категорія є найбільш незахищеною й такою, що потребує особливої уваги та допомоги. Саме це зумовлює підготовку такого фахівця, який здійснюватиме інклюзивний супровід дитини з особливими потребами доти, поки дитина не досягне максимального рівня адаптованості в сучасному соціумі. Таким фахівцем є соціальний працівник, а інклюзивна компетентність є його найважливішим професійним показником. Подальший напрям досліджень буде спрямований на розробку педагогічних умов формування професійних компетентностей майбутнього соціального працівника з акцентом на інклюзивну компетентність на засадах педагогіки конструктивізму з експериментальною перевіркою їх ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверина И. Из дневника социального работника / И. Аверина // Социальная работа. – 2005. – № 1. – С. 56–57.

2. Блинов Л. В. Развитие идей интегрированного образования : от истории к современности / Л. В. Блинов, И. А. Макарова // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. – 2011. – № 5. – С. 51–59.

3. Букач М. М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника / М. М. Букач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 22. – С. 119–131.

4. Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника / О. Карпенко // Соціальна педагогіка : теорія та практика : методичний журнал. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ ім. Тараса Шевченка «Альма-матер», 2006. – № 4. – С. 54–59.

5. Ларионова И. А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы : компетентностный подход / И. А. Ларионова, В. А. Дегтерев // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–12. – С. 2734–2739.

6. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. Онопрієнко // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 32–37.

7. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : закон України від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 21. – Ст. 252. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12.

8. Про соціальні послуги : закон України від 19 червня 2003 р. № 966-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 45. – Ст. 358. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15/card6#Public.

9. Пуховська Л. Компетентісний підхід у педагогічній освіті : європейський досвід / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 76–80.

10. Словник-довідник із соціальної роботи : навчальний посібник / упор. М. М. Букач, Н. В. Клименюк, В. В. Горлачук ; за ред. М. М. Букача. – Миколаїв : ФОП Швець В. Д., 2015. – 384 с.

11. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации: [Обновление амер. философии образования : переход от философии бихевиоризма к философии конструктивизма] / М. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56–61.

12. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения : [Пробл.-модул. обучение при подг. специалистов] / М. А. Чошанов // Педагогика . – 1997. – № 2. – С. 21–29.

13. Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // СОЦИС. – 2003. – № 5. – С. 100–106.

REFERENCES

1. Averina, I. (2005). Iz dnevnika sotsialnoho rabotnika [From the diary of a social worker]. *Sotsialnaia rabota, 1,* 56–57. (In Russian).

2. Blinov, L. V. (2011). Razvitiie idei intehrirovannoho obrazovaniia: ot istorii k sovremennosti [The development of ideas of integrated education: from history to modernity]. *Pedahohicheskoie obrazovaniie i nauka, 5,* 51–59. (In Russian).

3. Bukach, M. M. (2016). Kompetentnisno oriientovane navchannia yak osnova formuvannia maibutnioho sotsialnoho pratsivnyka [Competence oriented education as the basis for forming the future social worker]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika, 22,* 119–131. (In Ukrainian).

4. Karpenko, O. (2006). Zmist ta struktura profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka [The content and structure of the professional competence of a social worker]. *Sotsialna pedahohika: teorija ta praktyka, 4,* 54–59. Luhansk: Vydavnytstvo LNPU im. Tarasa Shevchenka “Alma-mater”. (In Ukrainian).

5. Larionova, I. A., Dehterev, V. A. (2014). Professionalnaia podhotovka spetsialistov sotsialnoi raboty: kompetentnostnyi podkhod [The professional training of social work specialists: competence based approach]. *Fundamentalnyie issledovaniia, 11–12,* 2734–2739. (In Russian).

6. Onopriienko, O. (2007). Kontseptualni zasady kompetentnisnoho pidkhodu v suchasnii osviti [The conceptual framework of competence based approach in modern education]. *Shliah osvity, 4,* 32–37. (In Ukrainian).

7. Pro osnovy sotsialnoi zakhyshchenosti invalidiv v Ukraini: zakon Ukrainy vid 21 bereznia 1991 r. № 875-XII. (1991) [Law of Ukraine “On the Fundamentals of Social Security of the Disabled in Ukraine” dated from March 21, 1991 № 875-XII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, No. 21, p. 252*. Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12. (In Ukrainian).

8. Pro sotsialni posluhy: zakon Ukrainy vid 19 chervnia 2003 r. № 966-IV. (2003) [Law of Ukraine “On Social Services” dated June 19, 2003 № 966-IV]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, No. 45, p. 358.* Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15/card6#Public. (In Ukrainian).

9. Puhovska, L. (2010). Kompetentisnyi pidkhid u pedahohichnii osviti: yevropeiskyi dosvid [Competence based approach in pedagogical education: European experience]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini, 2,* 76–80. (In Ukrainian).

10. Bukach, M. M., Klymeniuk, N. V., Horlachuk, V. V. (Eds.) (2015). Slovnyk-dovidnyk iz sotsialnoi roboty [Dictionary of social work]. Mykolaiv: FOP Shvets V. D. (In Ukrainian).

11. Choshanov, M. (2000). Protsess nepreryvnoho konstruirovaniha i reorhanizatsii [The process of continuous construction and reorganization]. *Direktor shkoly, 4,* 56–61. (In Russian).

12. Choshanov, M. A. (1997). Didakticheskoie konstruirovaniie gibkoi tekhnolohii obucheniia [Didactic designing of flexible learning technologies]. *Pedahohika, 2,* 21–29. (In Russian).

13. Yarskaia-Smirnova, E. R. (2003). Inkliuzivnoie obrazovaniie detei-invalidov [Inclusive education of the disabled children]. *SOTSIS, 5,* 100–106. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Клименюк Наталья. Формирование инклюзивной компетентности у будущих социальных работников в условиях профессиональной подготовки.

В статье обоснована необходимость и сущность формирования инклюзивной компетентности будущих социальных работников как результата готовности к инклюзивному сопровождению детей с ограничениями в здоровье. Проанализировано состояние исследуемой проблемы, выделены основные исследовательские подходы, современные педагогические концепции. Описано экспериментальное исследование в центре социальной реабилитации детей-инвалидов как один из путей оптимизации практической подготовки студентов специальности «Социальная работа» в направлении инклюзивной компетентности на основе педагогики конструктивизма, указана эффективность проведенной работы. Определены задачи по разработке педагогических условий формирования инклюзивной компетентности у будущих социальных работников.

***Ключевые слова**: инклюзивная компетентность, социальный работник, социальная работа, инклюзивное сопровождение, конструктивная педагогика.*

SUMMARY

Klymeniuk Nataliia. The formation of inclusive competence of the future social workers during professional training.

The wide adoption of an inclusive approach requires changes in the process of preparation of the future specialists who will work with children with disabilities. The question of inclusive competence of the future teacher is now considered of Ukrainian scientists in the field of education and training, social workers are also the experts who can prepare children with disabilities to school and escort them to their afterschool time. In the article the necessity and the essence of the formation of the inclusive competence of the future social workers as a result of preparedness for inclusive care of children with limitations in health, as this category is the most unprotected and requires special attention and care. It is proved that the competence of a specialist, who accompanies a disabled child in afterschool hours, in a greater degree depends not only on school performance but also on adaptation to the surrounding social environment. The tasks in the field of social work at the present stage are outlined. The analysis of specifics of social work with different categories of customers in general and with people with disabilities in particular is conducted. The analysis of the status of the research problem, main research approaches, modern pedagogical concept is conducted. The analysis of the various concepts of the competence approach in general and the structure of professional competences of specialists in social work is conducted. The overview of different classifications of the concepts of «competence» and «inclusion» is made, detailed definition of the concept of «inclusive competence of a social worker» is formulated. It is proved that experimental research in the Social Rehabilitation Center for children with disabilities as a way to optimize the practical training of students of specialty «social work» towards inclusive competence on the basis of

pedagogy of constructivism provides a brief overview of the implemented measures; the work done by comparing diagnostic sections on indicators of intellectual development of the child is effective. It is confirmed that the process of training of the future specialists of social work should be based on the close relationship between theory and practice. The targets of developing pedagogical conditions of formation of inclusive competence of future social workers are identified.

Key words: *inclusive competence, social worker, social work, inclusive support, constructive pedagogy.*

УДК 378.111.212 (47)

Леся Колток
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
ORCID ID 0000-0001-7560-4296
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/086-096

ЦІННІСНІ СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ЯК ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті автором здійснено теоретичне узагальнення і нове розв'язання наукової проблеми – навчання студентів педагогічному дискурсу як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу сучасної вищої школи, що полягає у визначенні теоретичних засад і практичних основ забезпечення її професійно-педагогічного спрямування, розробці та впровадженні в освітню практику педагогічної системи формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова*: педагогічний дискурс, інтенсифікація навчання, ціннісні стратегії, модернізація навчально-виховного процесу, комунікація, інтенсифікація навчання, педагогічна діяльність, педагогічні напрями.*

Постановка проблеми. Педагогіка як наука має стародавні традиції і є чи не найстарішою науковою та практичною діяльністю людини. Саме завдяки цьому в сучасній педагогіці існує безліч різноманітних напрямів та педагогічних парадигм. Педагогічні напрями і школи розрізняються за характером їхньої переважної орієнтації на ту чи іншу науку про людину, що є проявом принципу антропологічної орієнтації педагогіки. Це важливо зрозуміти, бо структура та побудова педагогічного дискурсу буде залежати саме від тієї течії, тієї парадигми, у межах якої виступають суб'єкти педагогічного дискурсу.

Водночас правомірною й доцільною є класифікація напрямів сучасної педагогіки відповідно до більш абстрактного філософського принципу, що інтегрує в собі сутнісні методологічні й аксіологічні моменти. У даному випадку в педагогіці можна виділити три головні напрями:

1) ірраціонально-езотеричний. Базується на різних версіях філософського ірраціоналізму; до нього належать такі педагогічні системи, як вальдорфська, екзистенціалістська, релігійно-християнська та інші.

Аксіомами педагогіки цього напряму є положення про непізнаваність сутності людини як об'єкта педагогічного впливу, про відсутність закономірностей у педагогічному процесі, про перевагу містичних, інтуїтивних форм спілкування педагога й студента;

2) моралізаторсько-гуманістичний містить у собі концепції «педагогіки серця», педології, френопедагогіки, «відкритого навчання», «нового гуманізму» та інші. У ньому пріоритетами виступають індивідуальність студента, гнучкість педагогічних форм і методів, емоційне, щиросердечне ставлення педагога до учнів, знижується значення логіко-гносеологічних підстав педагогічного процесу;

3) раціонально-прагматичний напрям (методика «комунарського навчання» І. П. Іванова, прагматична і неопрагматична системи, школа «діалогу культур») використовує переважно раціоналістичний підхід у побудові педагогічних концепцій і орієнтований на практичну ефективність результатів педагогічного процесу [3, 10–12].

Аналіз актуальних досліджень. Про значні можливості використання педагогічного дискурсу в освітньому процесі вищої школи слід назвати, насамперед, О. Александрова, А. Вежбицьку, М. Арутюнова. Технологічні підходи до дискурсу розробляли В. Карасик, А. Михальська, М. Бахтін, Л. Семушин. В українській філософській та педагогічній літературі інтерпретації поняття «дискурсу» траплялося вкрай рідко. Більшою мірою ця проблема розглядається як побічна. У такому контексті її торкалися В. Андрущенко, О. Савченко, М. Шкіль та інші вчені.

Мета статті полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічного дискурсу як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти.

Методи дослідження: теоретичні, які забезпечили історико-логічний аналіз філософських, психолого-педагогічних джерел для виявлення прогресивних тенденцій інтенсифікації навчально-виховного процесу в системі професійної освіти за допомогою педагогічного дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні Україна перебуває у стані соціальних та економічних перетворень на шляху до ринкової економіки та цивілізаційних людських відносин. Освіта є одним зі складників підтримки перехідного періоду та зменшення негативного впливу в різних сферах людської діяльності. Тільки висококваліфіковані фахівці, які в ділових відносинах використовують етичні норми управління, можуть розуміти історичні переваги змін та приймати свідомі рішення. Технічні, економічні та управлінські знання, психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у сукупності формують новий образ, новий людський капітал, необхідний для успіху державних перетворень. Саме тому соціальна відповідальність освіти дуже висока: соціально-відповідальна економіка можлива тільки за наявності відповідальної, етично грамотної особистості

фахівця [10, 27]. Можна стверджувати, що за умов соціально-відповідальної освіти в Україні буде соціально-відповідальна економіка, у зв'язку з чим від якості підготовки фахівця, яку здійснюють вищі навчальні заклади, залежить стан та розвиток сучасної української економіки.

Сучасні виховні концепції відрізняються прагненням спиратися на загальнолюдські цінності й цивілізовані форми життєдіяльності в усіх сферах. У всіх концепціях тією чи іншою мірою присутні:

- ідеї гуманізації;
- здійснення виховання в контексті культури;
- створення відкритих виховних систем;
- повернення виховання в сім'ю;
- підтримки й розвитку індивідуальності;
- альтернативності і гнучкості методів та організаційних форм виховання.

У психолого-педагогічній науці ведеться розробка проблем розвитку культури особи, що підкреслює її теоретичну і практичну необхідність для реального навчально-виховного процесу.

Гуманістична школа здійснює рішучий поворот до особи студента, він стає дійсно суб'єктом розвитку, а не засобом, за допомогою якого педагоги реалізують відчужені від даного індивіда абстрактні плани і програми. Таке спрямування навчального процесу повернено до поваги й гідності кожного студента до його індивідуальної життєвої мети, запитів та інтересів, створює сприятливі умови для його самовизначення і розвитку. Педагоги-гуманісти орієнтуються не тільки на підготовку студента до майбутньої професії, а й на забезпечення повноцінного життя в майбутньому на кожному віковому етапі: зрілості, старості – відповідно до психічних особливостей особи, що розвивається.

Під час занять кожний викладач може зробити багато для пробудження високих духовних прагнень студента, дати приклади етичної думки, доброти й милосердя. І якби сім'я, навколишня соціальна дійсність підтверджували те, що переживається в аудиторії, то досвід спілкування із викладачами-ученими закріплював би кращі людські якості; мабуть, цього було б цілком достатньо для навчання та виховання ідеальної людини.

Сьогодні не можна не врахувати і такий суб'єктивний чинник, як бажання і готовність самих студентів розвивати свої таланти та здібності.

Цей чинник формується, на наше переконання, у сумі результатів навчально-виховної роботи й сімейного виховання. Але передовсім він є результатом дії суспільної культури. Вона ж, як відомо, розвивається десятиліттями, століттями.

Для нашого дослідження має значення аналіз різноманітних підходів до виховного процесу.

У даний час їх існує декілька:

1) виховання ґрунтується на загальнолюдських цінностях;

2) демократичний, гуманістичний характер виховання: ідея взаємодії передбачає взаєморозуміння, взаємоповагу; викладач повинен іти від особи студента (радитися, поважати права студентів, їх інтереси, студент – суб'єкт виховання), ідея емоційного стимулювання у процесі діяльності (знання, засвоєні без радості, – це погано);

3) культурологічний підхід розглядає виховання як процес оволодіння культурою. Культура – щонайвищий рівень можливостей особи. Показники культури: широта кругозору, уміння користуватися знаннями, рівень сформованості світогляду. Світ цивілізованої людини – світ культури, передача наступним поколінням культури минулих поколінь, творча активність людини. У шкільному віці дитина повинна оволодіти базовою культурою, що забезпечує гармонію культури знань, культури творчих дій, культури відчуттів. Під час навчання в сучасній вищій школі вдосконалюється культура знань: уміння засвоювати знання, уміння працювати з матеріалом, застосовувати знання; культура творчих дій: створювати нове на базі отриманих знань; культура відчуттів і спілкувань: адекватна реакція на щось, уміння виражати радість, уміння поводитися, уміння спілкуватися без конфліктів. Зміст виховання нерозривно пов'язаний зі змістом культури.

Засобом виконання таких завдань у сучасній вищій освіті розглядається методологія дискурсу як можливості інтенсифікації навчального процесу, що підвищує творчість студента, його самостійність тощо.

Вживання терміну «дискурс» йде від латинського «discursum», що позначає «втеча від і до» та первісно в англійській і французькій науковій літературі розглядалося як контрольований мислиннєвий процес, результат якого повинен бути впорядкованим і логічно вписуватися в ідейний контекст, прикладом чого є проповідь.

З іншого боку, «дискурс» часто використовується для позначення усних форм вияву мови у протиставленні до письмових. Саме таке значення закріплено у «Словнику англійської мови», виданому Оксфордським університетом – «зв'язок думок у процесі мовлення». Таким чином, термін позначає поняття на межі двох наук: психології та лінгвістики.

Однак у другій половині XX століття відбувається поступове розширення поняття «дискурс» і його ототожнення з терміном «parole», який ввів Ф. де Соссюр для позначення конкретного прояву мови на противагу мовній системі взагалі, а також семіотичне розуміння тексту як набору знаків, призначеного для інтерпретації, але з підкресленою ситуативністю його вияву.

Дискурс розглядається в сучасній лінгвістиці з різних позицій. До його вивчення можна виділити щонайменше три підходи. З позицій мовної особистості істотним видається поняття комунікативної компетенції,

володіння знаннями, уявленнями, уміннями і навичками, необхідними для підтримки спілкування й обміну інформацією в межах відповідної культури.

Педагогічний дискурс – це вид інституційного спілкування з регулятивною спрямованістю, метою якого є соціалізація нового члена суспільства, передача йому певних знань, умінь, навичок, соціальних цінностей. У ньому виявляється реалізація соціальних програм взаємодії учасників в умовах ситуації навчального спілкування. Як результат взаємодії партнерів у ситуації навчального спілкування, педагогічний дискурс належить до таких типових інституціональних форм інтеракції, у яких він реалізується, і де, відповідно, закріплюється в соціальних правилах, нормах, специфічних ритуалах і формулах, що мають мовне вираження.

Названі вище ознаки навчальної комунікації визначають особливість взаємодії партнерів у навчальному комунікативному акті, яку можна закріпити у вигляді такого правила: що менше знайомі один з одним суб'єкти комунікації і що більш офіційними є обставини спілкування, то більше ритуалів здобуває форма взаємодії партнерів, що виявляється у виборі престижної форми спілкування з указівкою ролей усіх учасників дискурсу. Указаний набір рольових проявів надає комунікативний пріоритет у мовних діях особі, яка реалізує (або вказує на можливість такої реалізації) даний рольовий репертуар. Таку особливість педагогічного дискурсу використовують під час проведення моделювальних занять (наприклад, рольових ігор), де повинна відтворюватися будь-яка реальна ситуація. У таких випадках від чіткого визначення рольового репертуару залежать реконструкція ситуації та продуктивне відпрацьовування практичних навичок.

Будучи відображенням моделі комунікації, педагогічний дискурс націлений на оволодіння студентами механізмами породження або конструювання мовних здобутків на основі мовного досвіду й усвідомленого розуміння функціонування мовних засобів у процесі комунікації. Педагогічний дискурс – це не просто послідовність окремих мовних здобутків або одиниць, скріплених між собою значеннєвим і формальним зв'язком, а й конструкт можливої мовної діяльності, що відбиває структуру особистості комуніканта, її світогляд (систему мотивів, позицій, поглядів) [7, 178].

Педагогічний дискурс є діалогом у широкому значенні цього слова, який може бути нескінченно продовжений і до нього можуть долучатися нові учасники комунікації при необхідності проходження загальної інтенції типової взаємодії і схеми фреймової організації акту навчальної комунікації. У значеннєвому й формальному плані педагогічний дискурс відбиває реальну ситуацію, яка передує знанням, а також передані знання, що передбачає спрямованість до наступного досвіду.

Але головною умовою здійснення педагогічного дискурсу є не просто репродуктивне відтворення ситуації, а можливість творчої діяльності, яка

обумовлює варіативність комунікації в педагогічному процесі. Цією умовою актуалізуються ціннісні стратегії педагогічного дискурсу як основи професійної освіти майбутніх фахівців.

Важливою ціннісною стратегією є творчий потенціал особистості взагалі і професійної підготовки студента зокрема. Поняття «творчий потенціал» вчені визначають неоднозначно. Деякі автори передають його в таких поняттях, як «духовний потенціал», «інтелектуальний потенціал» [4, 76].

До числа факторів, що впливають на розвиток та реалізацію особистісного потенціалу майбутнього фахівця під час навчання у вищому навчальному закладі, слід віднести: організаційно-педагогічний вплив, мотивацію навчання, термін навчання, загальні здібності, засоби навчання, структуру, зміст та обсяг навчального матеріалу, навченість студента тощо, а також методологію педагогічного дискурсу як засіб підвищення ефективності та гуманізації навчального процесу.

Треба зазначити, що існує також безліч факторів, які заважають як проведенню педагогічного дискурсу, так і його впливу на розвиток творчого потенціалу студента. Наприклад, за даними психолого-педагогічних досліджень [4, 77], серед причин, які, на думку студентів, не сприяють розкриттю їх творчого потенціалу є такі: власна лінь, мала зацікавленість у вивченні дисципліни; недостатній чи надмірний обсяг інформації з досліджуваних тем та дисциплін; недостатня кількість годин, відведених на практичні заняття, чи відсутність можливості закріпити інформацію на практиці; особистість викладача, його професійні якості, низькі показники або взагалі відсутність педагогічного такту, педагогічної майстерності, відсутність авторитету серед студентів; низькі показники толерантності, відсутність доброзичливості у спілкуванні; перевага репродуктивного стилю навчання над творчим.

Головним фактором, що заважає педагогічному дискурсу, виступає, безумовно, репродуктивний стиль, який, незважаючи на безліч досліджень із педагогіки та психології вищої школи, все ще домінує у взаємодії студента та викладача.

Ще однією важливою ціннісною стратегією педагогічного дискурсу є педагогічна взаємодія. Її ключова категорія – домінувальний дидактичний фактор, що впливає на мотивацію навчання студента, його результат. Адже навчально-виховний процес – це справа не тільки викладача, а двохсторонній процес взаємодії між викладачем та студентом, для ефективної реалізації якого вони працюють. Дискурсні педагогічні технології передбачають передовсім наполегливу працю студента, а головне завдання педагога – спланувати її, спрямувати в конструктивне русло. Але педагогічний дискурс у силу властивих йому комунікативно-творчих особливостей не завжди здійснюється спланово, особливо, якщо мова йде про вищу освіту. Це відбувається за рахунок різноманітності

соціального середовища суб'єктів педагогічного дискурсу вищої школи, на відміну від шкільних та дошкільних форм освіти. Студенти, потрапляючи до ВНЗ, є носіями різноманітних соціальних, демографічних, культурних, національно-етнічних рольових стандартів.

Таким чином, можна стверджувати, що у вищій школі ціннісні стратегії педагогічного дискурсу як основи професійної технології реалізуються як спонтанно, так і в раціонально-організованій формі. Міра раціональності та організованості залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів. До внутрішніх, стосовно викладача, належать педагогічна майстерність, його досвід, авторитет, знання власного предмету та досвідченість в інших сферах, загальний культурний рівень, володіння знаннями про загальнолюдські цінності, досягнення тощо. Тобто все те, що піддається формуванню, зовнішньому контролю, те, що викладач може сформувати власноруч, наприклад, підвищенням кваліфікації чи власного культурного рівня. Треба зазначити, що для вдалої організації та контролю дискурсу викладачеві потрібно, так би мовити, розмовляти зі студентами однією мовою, тобто розуміти прийняті в даному середовищі мовні конструкти саме так і з тим самим змістом, як їх використовують інші учасники дискурсу. Це не просто розуміння студентського «сленгу», і в жодному разі не використання його в аудиторії. Це більш глибокі знання того комунікативного середовища, у якому студенти відтворюють власні дискурсні форми.

Досвідчений педагог може прогнозувати ситуацію спонтанності, розробляючи методологічний сценарій дискурсу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Але це можливо тільки за умов, по-перше, відносно малої групи, по-друге, постійної роботи викладача в даній групі, і, по-третє, коли це стосується відомого комунікативного простору, та й то досить умовно. Спонтанність педагогічного дискурсу зумовлює весь обсяг попередніх знань, досвіду, свідомого та підсвідомого в структурі особистості, мовного середовища тощо. Отже, що більш обізнаний студент, то більше спонтанності він привносить до дискурсу.

Педагогічний дискурс має складну організацію, і для досягнення комунікативного успіху викладачеві необхідно знати його структуру. У ньому поєднуються дидактичні й науково-навчальні тексти, що характеризуються різною функціонально-стильовою й жанровою орієнтованістю. Для визначення їхньої приналежності до одного з сегментів дискурсу потрібно виявити в кожному тексті домінантні цільові установки автора. Оскільки даний дискурс є інституційним, то в авторських установках переважають соціально-рольові, а не особистісні ознаки суб'єктів педагогічного дискурсу. Крім статусних рис, ними враховуються їх ситуативні ролі, що розрізняються, зокрема, у спілкуванні викладача зі студентами, колегами, батьками, сторонніми. Використання викладачем дидактичних установок у мовній поведінці на заняттях є інтегративною

ознакою виховного й навчального сегментів дискурсу. На його підставі ми відносимо науково-навчальні тексти до периферії педагогічного дискурсу, у якій він співвідноситься з науковим дискурсом.

Незалежно від того, яку галузь науки він представляє в дискурсі, від викладача вимагається вільне володіння ресурсами мови, нормами статусно орієнтованого спілкування, проходження чого постійно є предметом оцінки з боку адресата тексту. До проявів достатньої комунікативної компетенції належить уміння поєднувати у спілкуванні вже випробувані продуктивні моделі поведінки з точними мовними діями, необхідність у яких особливо гостро відчувається в ситуації інтерактивного навчання. Успіх забезпечується тим, що закладене в компетенції викладача знання факторів формування тексту реалізується як організуючий центр дискурсу.

Дискурс у сучасній науці інтерпретується по-різному, але в більшості досліджень визнається, що він не існує без тексту [9, 100]. Педагогічний дискурс як стійкий тип ситуації мовної поведінки передбачає використання набору текстів визначених жанрів. Відповідно успішна мовна поведінка в педагогічному дискурсі можлива за умов знання їхніх жанрових особливостей, у тому числі варіантів жанрових форм текстів, що виникають при актуалізації нових соціальних і ситуативних факторів.

Повний список цінностей педагогічного дискурсу досить важко скласти з кількох причин: по-перше, педагогічний дискурс є основою для формування світогляду, і тому майже всі моральні цінності закладені в цьому типі дискурсу; по-друге, він у деяких аспектах перетинається з релігійним, науковим, політичним, економічним, психологічним тощо типами дискурсу, і тому важко виділити власне педагогічні аспекти цінностей; по-третє, цінності дискурсу несуть ідеологічний заряд, і тому в різних ідеологічних системах можливі розбіжності у відповідних цінностях; нарешті, ціннісна картина світу складається не з дискретних утворень, а з континууму, що створюється людьми з певною частиною умовності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Глибокий науковий аналіз висвітлення проблеми інтенсифікації професійного навчання дискурсом як детермінанти розвитку вищої освіти дає підстави вважати дану проблему мало розробленою в теорії і методиці професійної освіти. Проблема, пов’язана з підготовкою студентів до професійної діяльності, стала особливо актуальною на етапі модернізації всієї системи освіти України.

Подальшими напрямами дослідження цієї проблеми вважаємо: обґрунтування наступності в організації формування культури дискурсу в загальній підготовці майбутніх учителів, застосування педагогічного дискурсу для учнів у навчально-виховній системі загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5–32.

2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая / пер. с англ. М. А. Кронгауз, вступ, ст. Е. В. Падучевой. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.

3. Геращенко И. Г. Философско-методологические и социокультурные основания дидактики : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филос. наук : спец. 09.00.01 / И. Г. Геращенко – Саратов, 1995. – 32 с.

4. Ігнатюк О. Педагогічний такт як складова розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця / О. Ігнатюк // Новий колегіум. – 2005. – № ½. – С. 74–79.

5. Карасык В. И. Языковий круг : личность, концепти, дискурс / В. И. Карасык. – К. : Гнозис, 2004. – 390 с.

6. Колток Л. Б. Інформатизація як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в світлі сучасних педагогічних дискусій / Л. Б. Колток // Нова парадигма. – 2006. – № 55. – С. 79–84.

7. Комина Н. А. Педагогический дискурс как единица обучения в профессиональной коммуникации / Н. А. Комина // Матер. науч.-практ. конф. «Рефлексия. Смысл. Герменевтика», секц. Герменевтические способности учащихся, их формирование, педагогическая герменевтика. – К., 2004. – 213 с.

8. Михальская А. К. Педагогическая риторика : история и теория : учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов / А. К. Михальская. – М., 1998. – 431 с.

9. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії / Л. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – 176 с.

10. Федоров Є Соціальна відповідальність освіти та бізнесу / Є. Федоров // Синергія. – 2003. – № 3. – С. 26–29.

REFERENCES

1. Arutyunova, N. D. (1990). Metafora i diskurs [Metaphor and discourse]. *The theory of metaphor* (pp. 5–32). Moscow.

2. Vezhbitskaia, A. (1996). *Yazyk. Kultura. Poznaniie [Language. Culture. cognition].* M.: Russian dictionary.

3. Herashchenko, I. H. (1995). *Filosofsko-metodolohicheskiie i sotsiokulturnyie osnovaniia didaktiki [Philosophical-methodological and socio-cultural foundation of didactics]* (DSc thesis abstract). Saratov.

4. Ehnatiuk, O. (2005). Pedahohichnyi takt yak skladova rozvytku osobystisnoho potentsialu maibutnoho fakhivtsia [Pedagogical tact as a constituent of personal potential development of the future specialist]. *New College, 1/2,* 74–79.

5. Karasik, V. I. (2004). *Yazykovyi kruh: lichnost, kontsepty, diskurs [Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse].* Kyiv. Gnozis.

6. Koltok, L. B. (2006). Informatyzatsiia yak zasib intensyfikatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v svitli suchasnykh pedahohichnykh dyskusii [Computerization as means of an intensification of educational process in the light of modern pedagogical discussions]. *New paradigm, 55*, 79–84.

7. Komina, N. A. (2004). Pedahohicheskii diskurs kak edinitsa obucheniia v professionalnoi kommunikatsii [Teaching discourse as the unit of study in professional communication]. *Mater. nauch.-pract. conf. "Reflection. Meaning. Hermeneutics".* Kyiv.

8. Mikhalskaia, A. K. (1998). *Pedahohicheskaia ritorika: istoriia i teoriia [Teaching rhetoric history and theory].* Moscow.

9. Sitnichenko, L. (1996). *Pershodzherela komunikativnoi filosofii [Primary sources of communicative philosophy].* Kyiv: Lybid.

10. Fedorov, E. (2003). *Sotsialna vidpovidalnist osvity ta biznesu [The social responsibility education and business].* Sinerhiia, 3, 26–29.

РЕЗЮМЕ

Колток Леся. Ценностные стратегии педагогического дискурса как основы профессионального образования будущих специалистов.

В статье автором проведено теоретическое обобщение и новое решение научной проблемы – обучения студентов педагогическом дискурса.

Цель статьи состоит в теоретико-методическом обосновании педагогического дискурса как средства интенсификации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Методы исследования: теоретические, которые обеспечили историко-логический анализ философских, психолого-педагогических источников для выявления прогрессивных тенденций интенсификации учебно-воспитательного процесса в системе профессионального образования с помощью педагогического дискурса.

Дальнейшими направлениями исследования этой проблемы считаем: обоснование преемственности в организации формирования культуры дискурса в общей подготовке будущих учителей, применение педагогического дискурса для учащихся в учебно-воспитательной системе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: *педагогический дискурс, интенсификация обучения, ценностные стратегии, модернизация учебно-воспитательного процесса, коммуникация, интенсификация обучения, педагогическая деятельность, «субъект-субъектные» отношения*.

SUMMARY

Coltok Lesya. Value strategy of pedagogical discourse as the basis for professional education of the future professionals.

Theoretical generalization and modern decision of scientific problem of theory and methodology of professional education – the students' education of pedagogical discourse as a means of intensification of educational process in the modern higher educational establishment that lie in determination of theoretical elements and practical base of providing of professional and pedagogical direction, working out and introducing of system of forming of students' preparedness to future professional activity in the educational practice is made.

Discourse in modern science is interpreted in different ways, but most of the researches admit that it does not exist without the text. The pedagogic discourse as a stable type of situation of verbal behavior that involves the use of the set of texts of certain genres.

On the basis of the theoretical analysis of philosophic, philological and pedagogical literature the necessity of the students of humanities learning of pedagogical discourse is revealed and proved. The main factors of educational intensification are determined: increasing of purposefulness of professional pedagogical education; intensification of motivation; increasing of informational capacity of the content of education, application of active methods and forms of education with the speeding up of the time of educational actions; the development of skills of educational work; using of new informational technologies.

A deep scientific analysis of the problem of intensification of professional teaching discourse as the determinants of higher education development gives reason to believe that this problem is not enough developed in the theory and methodology of professional education. The problem is associated with the preparation of students for professional activities, especially at the stage of modernization of the whole system of education of Ukraine.

Further directions of research are seen in the justification of continuity in the organization culture of discourse in the general training of the future teachers, the use of a pedagogical discourse for students in the educational system of secondary schools.

Key words: *pedagogical discourse, intensification of professional education, valuable strategy, modernization of educational process, educational model, reflection, communication.*

УДК 378.681.3.013(045)

Наталія Недосєкова
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Бахмут)
ORCID ID 0000-0003-3862-9771
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/096-106

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкривається доцільність упровадження в навчальний процес майбутніх інженерів-педагогів харчової спеціалізації деяких методологічних підходів. У ході дослідження були використані теоретичні методи, що передбачають аналіз, синтез, порівняння, моделювання з метою визначення доцільності застосування системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів до навчання. Показано фрагмент застосування імітаційних ігор під час фахової підготовки студентів. Застосування цих підходів, на думку автора, сприяє розвитку у студентів узагальнених професійних умінь у процесі навчання, що уможливлює формування їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: *системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний підходи, імітаційні ігри, інженери-педагоги харчового профілю, узагальнені професійні вміння, готовність до професійної діяльності.*

Постановка проблеми. Головне завдання вищої освіти – створення оптимальних умов для формування фахівця-професіоналу із розкриттям і розвитком його професійних здатностей і талантів в оволодінні майбутньою спеціальністю.

Виконання цього завдання значною мірою обумовлено вмінням наставника організовувати діяльність студентів та управляти нею під час професійно-практичної підготовки, що сприятиме розвитку їхніх узагальнених професійних умінь. Одним із шляхів цього процесу є впровадження в навчання системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, що уможливлює не тільки репродуктивне засвоєння знань, а й застосування цих знань у майбутній професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Значення системного підходу у вищій школі висвітлено в дослідженнях С. І. Архангельського [1], І. В. Блауберга [4], сутність системного підходу вказано в дослідженнях М. П. Берулава [3], Е. Г. Юдіна [3], питанням психолого-педагогічного забезпечення освітніх систем, керування ними присвячені дослідження В. П. Беспалько [2], М. П. Берулава [3], Т. М. Сорочан [10].

Питанням діяльнісного підходу в навчанні присвячені роботи В. П. Беспалька [2], О. М. Леонтьева [7], Н. Ф. Тализіної [11] та інших. Більшість цих дослідників вважали, що діяльність викладача складається із взаємопов'язаних компонентів, яким відповідають певні здатності та риси особистості.

Проблему особистісно-орієнтованого підходу до навчання, зокрема концентрацію уваги викладача на особистості студента, його здатностях, діалогічній взаємодії вивчали С. І. Подмазін [8], Г. К. Селевко [9]; особистісного цілевизначення, індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії обґрунтував А. В. Хуторський [12]; гуманізму, співробітництва, розглядали С. І. Подмазін [8], Г. К. Селевко [9], А. В. Хуторський [12].

Крім того, О. Е. Коваленко [6], А. В. Хуторський [12] обґрунтували доцільність упровадження в навчальний процес компетентнісного підходу, що уможливлює формування готовності до майбутньої професійної діяльності студентів.

Однак, проблема впровадження методологічних підходів до навчання майбутніх фахівців харчової галузі, що уможливлює формування їхньої готовності до професійної діяльності не достатньо висвітлена в дослідженнях учених.

Методи дослідження. Під час проведення дослідження були використанні теоретичні методи, а саме проведено аналіз, синтез, порівняння, систематизація і класифікація, моделювання з метою узагальнення теоретичних матеріалів, конкретизація базових понять, обґрунтування методологічних підходів у процесі формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

Мета статті полягає у висвітленні ефективності застосування системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів у процесі професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю, що в майбутньому сприятиме формуванню їхньої готовності до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Гиг Дж. Ван [14, с. 28], «системний підхід – це принцип дослідження, при якому розглядається система в цілому, а не окремі підсистеми». Кожен компонент системи, за Я. А. Коменським, впливає на кінцевий результат навчання й обумовлює його цілі. Т. М. Сорочан [10] вважала, що в процесі навчання викладач повинен здійснювати гармонійне поєднання засобів, технологій розв'язання конкретного завдання.

Аналіз міркувань вищевказаних авторів підтвердив нашу думку про те, що реалізація системного підходу в процесі професійно-практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів передбачає також застосування в ході неї загально-дидактичного принципу систематичності й послідовності. Цей принцип передбачає засвоєння студентами навчального матеріалу у

визначеному навчальною програмою порядку таким чином, щоб наступний новий елемент її змісту логічно пов'язувався як із попереднім, так і з наступним його елементом. При цьому створюється фундамент для засвоєння нових знань з інших дисциплін харчового профілю, що вивчаються на старших курсах.

Його реалізація в ході послідовного опрацювання змісту фахової підготовки сприяє формуванню у студентів креативних, діяльнісних, організаційно-мотиваційних та дослідницьких умінь.

Урахування послідовності змісту фахової підготовки, систематичне вивчення матеріалу студентами можливе за умов реалізації принципу ґрунтовності. Цей принцип реалізується завдяки впровадженню в навчання КМСОНП, що забезпечує рівномірно напружений навчальний процес із формуванням узагальнених професійних умінь, що лежить в основі формування готовності до професійної діяльності майбутнього інженера-педагога харчового профілю.

Наступний принцип, що враховує реалізацію системного підходу – принцип свідомості. Цей принцип базується на свідомому засвоєнні студентами знань і вмінь. Реалізація цього принципу можлива лише за умов тісного зв'язку теорії з практикою, що саме й застосовується в процесі виконання лабораторних робіт. У процесі практичної підготовки діяльність студентів організована таким чином, що вони розуміють цінність і потребу в знаннях для майбутньої професійної діяльності.

Цей принцип тісно пов'язаний з принципом розвивального навчання, що полягає в усвідомленні самого процесу.

Наведемо приклад завдання, розв'язання якого сприяє реалізації цього принципу в ході створення студентами творчого проекту.

Задача 1.3. *За угодою із спортивною організацією Вам, як керівнику закладу ресторанного господарства, замовлено комплексний обід для спортсменів. Розробіть рецептуру нових страв з овочів, які б відповідали фізіологічним потребам цього контингенту, а саме: підвищений вміст білку; підвищений вміст вітамінів групи В; підвищений вміст кальцію. Експериментально перевірте отримані у проекті результати та розробіть бракераж приготовлених страв.*

У процесі розв'язання такої задачі студенти починають розуміти необхідність вивчення теоретичного матеріалу, його тісний зв'язок із практикою. Отже, наближення умов задачі до виробничих сприяє формуванню креативних, діяльнісних, організаційно-мотиваційних та дослідницьких умінь майбутніх фахівців харчової спеціалізації.

За допомогою таких задач у ході виконання лабораторних робіт викладач реалізує завдання формування у студентів уміння здійснювати діяльність, що передбачає виконання технологічних операцій з обробки сировини та виготовлення кулінарної продукції. Таким чином, кінцевою метою навчання є

формування способу дій та відповідних розумових дій, застосування яких неможливе без засвоєння певних знань. Тому первинними з точки зору цілей навчання є діяльність, що лежить в основі діяльнісного підходу.

Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту навчання з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної діяльності. Підхід характеризується виявленням особливостей процесів надбання студентами досвіду, накопиченого людством і його передачі, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності.

Діяльнісний підхід у процесі професійно-практичної підготовки студентів харчової спеціалізації передбачає застосування принципу науковості (відповідність змісту навчання сучасним досягненням науки і техніки), систематичності й послідовності (систематичне та послідовне опрацювання матеріалу), активності і самостійності (створення умов щодо організації самостійної роботи студентів, їх інтелектуального розвитку), ґрунтовності (надбання студентами міцних знань), єдності свідомості та діяльності. Діяльність, у свою чергу, забезпечує взаємозв'язок таких елементів: мета – зміст – методи – форми – результат. За таких умов мета та зміст професійно-практичної підготовки потребують упровадження методів і форм проблемного навчання студентів у ході формування їхньої готовності до професійної діяльності.

Питанням упровадження проблемного навчання в навчальний процес займалися багато вітчизняних та закордонних дослідників. З метою формування організаційно-мотиваційних, діяльнісних умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі навчання ми застосовуємо імітаційні ігри, що лежать в основі вирішення виробничих ситуацій.

Однією з таких ігор є імітаційна гра «Дегустатор», що передбачає проведення бракеражу виготовлених студентами на лабораторних роботах страв. Студенти розділюються на бригади по п'ять чоловік у кожній. Серед членів бригади обирається бригадир, який виконує координувальну функцію (як правило, це студент з високим рівнем сформованості узагальнених професійних умінь).

У процесі проведення дегустації студенти оцінюють якість готових страв. Викладач контролює, коригує оцінку якості страв, що надаються студентами. Висновки про якість страв заносяться ними в таблицю бракеражу (табл. 1).

Таблиця 1

Оціночний лист при проведенні бракеражу

Страва	Органолептичні показники якості			
	Зовнішній вигляд	Запах, смак	Колір	Консистенція
Рагу овочеве	Опис … Оцінка: 5,5,4,4,4,5=4,5	Опис … Оцінка: 5,4,4,4,5,4=4,3	Опис … Оцінка: 4,4,4,4,4,4=4,0	Опис … Оцінка: 3,3,3,4,4,4= 3,5

Після завершення дегустації бригадири підбивають підсумки проведення бракеражу і надають висновки про якість приготовлених страв. Загальна оцінка виводиться як середнє арифметичне з точністю до десятих (табл. 1).

За результатами гри викладач виставляє оцінки кожному члену бригади за правильність проведення бракеражу. Ці результати заносяться в картку оцінки показників ходу гри (табл. 2).

У процесі цієї гри студенти набувають навичок проведення бракеражу органолептичним методом контролю готових страв, що сприяє розвитку креативних умінь (нестандартний підхід до оформлення страв), діяльнісних умінь (узагальненість показників якості та отримання середнього результату, що є визначальним під час оцінки якості страв), дослідницьких умінь (особистісний стиль у визначенні окремих показників якості страви: смак, запах), організаційно-мотиваційних умінь (самоорганізація та самомотивація під час оцінювання якості страв), діяльнісних умінь (уміння аналізувати наслідки технологічного процесу виготовлення страв на кінцевий результат – якість страви).

Таблиця 2

Картка оцінки показників ходу гри

Показники	Заохочу-вальні бали	Показники	Штрафні бали
Дотримання дисципліни у бригадах	+1	Часте звертання за допомогою до підручника	-1
Активність членів бригади	+1	Зайва витрата часу на розмови	-1
Уміле колективне співробітництво	+1	Сторонні розмови між командами	-1
Самостійність кожного члену бригади	+1	Використання допомоги викладача	-1
Правильна чітка оцінка показника якості	+1	Несвоєчасна або помилкова оцінка показника якості	-1

Розглянемо методику проведення іншої імітаційної гри «Кухар».

Гра проводиться перед початком самостійного приготування страв студентами в процесі виконання лабораторних завдань. Студенти розділяються на бригади по п’ять осіб у кожній. Серед членів бригади обирається бригадир, який виконує координувальну функцію (як правило, це студент із високим рівнем сформованості узагальнених професійних умінь). Крім того, з числа студентів обираються експерти (1–2 особи), які слідкують за ходом гри й оцінюють правильність відповідей.

Критеріями оцінки виступають когнітивний, діяльнісний, мотиваційний компоненти, що характеризують узагальнені професійні вміння. Правильні відповіді на всі запитання свідчать про високий рівень їх сформованості. Для студентів із низьким рівнем сформованості таких умінь

є особливо корисно проведення цієї гри, бо під час спілкування вони сприймають правильні відповіді та запам'ятовують їх з метою подальшого використання під час приготування страв.

У процесі гри кожен студент повинен виконати 2 завдання.

1. З'ясувати параметри та режими теплової обробки (овочів) і заповнити картки-опитувальники, підготовлені викладачем (табл. 3) протягом 3 хв.

Таблиця 3

Назва овочу	Спосіб теплової обробки	Параметри та режими теплової обробки	Зміни кольору овочів
Картопля	Варіння	t = . . . τ = . . .	. . .

Відповіді надаються бригадирові, який заповнює накопичувальну відомість своєї бригади (табл. 5).

2. Дослідити залежність температури від терміну теплової обробки. Результати оформити у вигляді картки-опитувальника (табл. 4).

Таблиця 4

Завдання для бригад	Назва овочів	Температура варіння, ^{0}C	Тривалість варіння, хв.	Стан продукту
Бригада № 1	Морква	100		
		90		
		80		
		70		
Бригада № 2	Картопля	100		
		90		
		80		
		70		
Бригада № 3	Капуста білоголова	100		
		90		
		80		
		70		

Результати досліду оцінюються бригадирами (табл. 4) та приносять студенту від 0 до 3 балів.

Експерти оцінюють відповіді кожного члена бригади та бригадира. Крім того, бригада, яка впоралася раніш за всіх та надала більшість вірних відповідей отримує бонус +0,5 балу на рахунок кожного члена бригади. Експерти оцінюють правильність відповідей, фіксують їх у накопичувальній відомості (табл. 5), підбивають підсумки та надають викладачеві.

Таблиця 5

Критерії / ПІБ студентів	Оперативність мислення (±0,5) – для бригади, що впоралася швидше за всіх	Гнучкість (±0,5)	Широта мислення (±0,5)	Продуктивність (±0,5)	Разом
…					±2

Викладач за наданими відповідями та оцінками експертів оцінює рівень сформованості означених узагальнених професійних умінь.

Також діяльнісний підхід передбачає створення спеціальних умов для самостійної роботи студентів. Це, насамперед, спрямованість на професійну діяльність, практичне застосування отриманих знань, що передбачає виконання студентами технологічних операції приготування страв та кулінарних виробів за поданим викладачем алгоритмом, багаторазове їх повторення за різних виробничих умов.

Отже, діяльнісний підхід до навчання забезпечує набуття не тільки організаційно-мотиваційних, діяльнісних, а й дослідницьких умінь.

Також важливим для формування узагальнених професійних умінь майбутніх фахівців є особистісно-орієнтований підхід, який передбачає концентрацію уваги викладача на особистості студента, його інтелектуальному, моральному, громадянському розвитку й засновується на дидактичних принципах спрямованої діяльності на самоорганізацію складних систем.

Так, І. С. Якиманська [13] виокремлює три моделі такого підходу до навчання: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Нами застосовується предметно-дидактична модель, що передбачає предметну диференціацію та сприяє індивідуальному підходу в навчанні, ураховуючи можливості особистості. Задля цього в процесі професійно-практичної підготовки ми використовуємо інформаційно-комунікативні технології навчання, а саме тестувальні програми, інтелектуальну гру «Кулінар», тренажер «Практикант».

Також в основі такого підходу до студентів під час професійно-практичної підготовки лежать принципи евристичного навчання, які обґрунтував А. В. Хуторський [12]: особистісного цілепокладання, що передбачає здатність особистості визначити цілі своєї діяльності; ситуативності навчання, в основі якого лежить створення викладачем виробничих ситуацій (їх метою є виклик мотивації майбутніх фахівців та направлення їхньої діяльності в напрямі пізнання виробничих об’єктів і розв’язання пов’язаних з ними проблем); продуктивності навчання, що полягає у створені нових невідомих раніше продуктів навчання, спираючись на теоретичні знання дисциплін харчового профілю та останні досягнення науки й техніки.

Ці принципи реалізується в процесі професійно-практичної підготовки шляхом використання евристичних методів під час розв'язання студентами проблемно-виробничих задач, створення творчих проектів. Застосування таких методів сприяє розв'язанню задач.

Задача 2. *Під час виконання замовлення на приготування 10 порцій омлету натурального виявилося, що на виробництві відсутні яйця. Визначте шляхи подолання проблеми для виконання поставленого замовлення.*

Студент, застосовуючи теоретичні знання технологічного процесу виготовлення страв та кулінарних виробів намічує шляхи подолання проблеми, у результаті чого усвідомлює важливість цих знань та вмінь.

Таким чином, будь-яка виробнича ситуація стає підставою для початкового цілепокладання студента, що відображає професійну спрямованість його дій. У майбутніх фахівців формується здатність реально оцінювати свої можливості, їх відповідність умовам поставлених задач. Це сприяє формуванню в студентів діяльнісних, організаційно-мотиваційних та дослідницьких умінь.

Розвиток таких умінь у студента уможливлює його вибір власної освітньої траєкторії з поступовим вибором основних компонентів навчання. Реалізація такого підходу можлива за умов застосування методу проектів.

Так, у процесі створення творчих проектів під час лабораторних робіт з технології приготування страв та кулінарних виробів студент самостійно обирає шляхи досягнення цілей, обираючи особисті форми виконання цієї роботи, створює й розглядає можливі варіанти розв'язання завдань проекту, обирає найбільш раціональний, на його погляд, обґрунтовує та оцінює його. При цьому завдання викладача полягає в підтримці та стимуляції дій студента.

Творче проектування майбутніх фахівців харчової галузі не можливо без застосування ними узагальнених професійних умінь з усіх предметів професійної спрямованості, формування яких лежать в основі компетентнісного підходу, що тісно пов'язаний з діяльнісним та особистісно-орієнтованим.

Компетентнісний підхід, на думку багатьох дослідників, припускає перехід від знанієво орієнтованого компонента змісту освіти до практичного. Зокрема, В. О. Болотов [5, 10] вважає, що компетентнісний підхід «припускає цілісний досвід рішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій».

Зміст професійно-практичної підготовки сприяє оволодінню студентами професійними способами діяльності та професійними якостями, формування яких є метою компетентнісного підходу.

Цей підхід ураховує загальнодидактичні принципи навчання: науковості (зміст виробничої практики відповідає останнім досягненням науки та техніки); системності й доступності (зміст виробничої практики побудований послідовно і логічно); активності й самостійності (полягає в

організації самостійної роботи студентів, їх інтелектуальному розвитку); наочності (використання всіх видів наочності); ґрунтовності (отримання глибоких знань на основі останніх наукових досягнень). Крім того, компетентнісний підхід реалізується за допомогою принципів діяльнісно-орієнтованого підходу до навчання.

Отже, аналізуючи методологічні підходи до формування узагальнених професійних умінь, зазначимо, що завдання педагогічних технологій, що сприяють цьому процесу, зводяться до того, щоб розроблені в дидактиці закони і принципи перетворити на ефективні й оптимальні методи викладання і навчання. Тож серед подальших розвідок передбачається визначення таких методів і методики їх упровадження в навчальний процес майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.

2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.

3. Берулава М. П. Принципы гуманизации образования / М. П. Берулава // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 18–37.

4. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдін. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

5. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 61–67.

6. Коваленко О. Е. Комунікативні процеси в педагогічній діяльності : [навч. посібник для вищих навч. закладів інж.-пед. спец.] / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, Т. В. Калініченко ; Укр. інж.-пед. академія. – Х. : Контраст, 2008. – 112 с.

7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1993, – С. 94–231.

8. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта як особливий вид діяльності / С. І. Подмазін // Сучасні шкільні технології / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1 – С. 43–49.

9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 358 с.

10. Сорочан Т. М. Професійне управління сучасною школою : [навч. посіб.] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2003. – 108 с.

11. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд. МГУ, 1984. – 344 с.

12. Хуторской А. В. Компетенции в образовании : опыт проектирования : [сб. науч. тр.] / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

13. Якиманська І. С. Особистісно-орієнтоване навчання в сучасній школі / І. С. Якиманська. – М. : Вересень, 1996. – 96 с.

14. Гиг Дж. Ван. Прикладная общая теория систем : [пер. с. англ.] / Гиг Дж. Ван. – М. : Мир, 1981. – 336 с.

REFERENCES

1. Arkhanhelskii, S. I. (1980). *Uchebnyi protsess v vysshei shkole, eho zakonomernyie osnovy i metody [The educational process in higher school, its legitimate bases and methods]*. Moskva: Vyssh. shkola.

2. Bespalko, V. P. (1995). *Pedahohika i prohressivnyie tekhnolohii obucheniia [Education and advanced training technology].* Moskva.

3. Berulava, M. P. (2001). Printsipy humanizatsii obrazovaniia [Principles of humanization of education]. *Innovatsii v obrazovanii, 5*, 18–37.

4. Blauberg, I. V. (1973). *Stanovleniie i sushchnost sistemnoho podkhoda [Formation and nature of systemic approach].* Moskva: Nauka.

5. Bolotov, V. A. (2003). Kompetentnostnaia model: ot idei k obrazovatelnoi prohramme [Competence model: from the idea to the educational program]. *Pedahohika, 10,* 61–67.

6. Kovalenko, O. E. (2008). *Komunikatyvni protsesy v pedahohichnii diialnosti [Communication processes in educational activities]*. Ukr. inzh.-ped. akademiya. Kharkiv: Kontrast.

7. Leontiev, A. N. (1993). Deiatelnost. Soznaniie. Lichnost [Activities. Consciousness. Personality]. *Izbrannyie psikholohicheskiie proizvedeniia. T. 2. Moskva: Pedahohika,* pp. 94–231.

8. Podmazin, S. I. (2004). Osobystisno-oriientovana osvita yak osoblyvyi vyd diialnosti [Personality-oriented education as a special activity]. *In I. Rozhniatovska, V. Zots (Eds.), Suchasni shkilni tekhnolohii, 1,* (pp. 43–49). Kyiv: Red. zahalnoped. haz.

9. Selevko, H. K. (1998). *Sovremennyie obrazovatelnyie tekhnolohii [Modern educational technology].* Moskva: Narodnoie obrazovaniie.

10. Sorochan, T. M. (2003). *Profesiine upravlinnia suchasnoiu shkoloiu [Professional management of modern school]*. Luhansk: Znannia.

11. Talyzina, N. F. (1984). *Upravleniie protsessom usvoieniia znanii [Control of learning process].* Moskva: Izd.MHU.

12. Khutorskoi, A. V. (2007). *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proiektirovaniia [Competence in education: design experience].* Moskva: Nauchno-vnedrencheskoie predpriiatiie "INEK".

13. Yakymanska, I. S. (1996). Osobystisno-oriientovane navchannia v suchasnii shkoli [Personality-oriented education in modern school]. Moskva: Veresen.

14. Gig, Dzh. Van. (1981). Prikladnaia obshchaia teoriia sistem [Applied general systems theory]. Moskva: Mir.

РЕЗЮМЕ

Недосекова Наталья. Методологические подходы к обучению в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности будущих инженеров-педагогов пищевого профиля.

В статье раскрывается целесообразность внедрения в учебный процесс будущих инженеров-педагогов пищевой специализации некоторых методологических подходов. В ходе исследования были использованы теоретические методы, которые предусматривают анализ, синтез, сравнение, моделирование с целью определения целесообразности применения системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов к обучению. Показан фрагмент применения имитационных игр в процессе профессиональной подготовки студентов. Применение этих подходов, по мнению автора, способствует развитию у студентов обобщенных профессиональных умений в период обучения, что способствует формированию их готовности к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *системный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный подходы, имитационные игры, инженеры-педагоги пищевого профиля, обобщенные профессиональные умения, готовность к профессиональной деятельности.*

SUMMARY

Nedosekova Nataliya. Methodological approaches to learning in the process of formation of readiness for professional activity of the future engineers-teachers of the food profile.

The article shows the feasibility of introduction in educational process by engineers-teachers of the food profile of some methodological approaches. The study used theoretical methods that include analysis, synthesis, comparison, modeling in order to determine the appropriateness of the systematic, activity, personal-oriented, competency learning approaches.

It has shown a portion of the application of simulation games in the process of training students as a part of activity approach.

As a result of this game, students acquire generalized professional skills, namely: creative (non-standard approach to the design of the dishes), activity (generalization of indicators of quality and obtain an average result that is decisive in the evaluation of the quality of food, the ability to analyze the consequences of the process of cooking in the end result – the quality of food), research (personal style in the definition of specific indicators of food quality: taste, smell), organizational and motivational (self-organization and self-motivation in assessing the quality of food).

As a part of a personal-oriented approach to teaching students show the use of heuristic and personal-oriented learning methods in the course of their training. Thus, in the process of solving technological problems, creating art projects, a student, applying theoretical knowledge of cooking techniques, outlines solutions to the problem, with the result that recognizes the importance of knowledge and skills. Thus, any production situation becomes the basis for the initial goal-setting student, which reflects the professional direction of his actions. In the future experts develop the ability to realistically assess their capabilities, their compliance with the conditions of tasks.

It promotes the formation of the students' activity-related, organizational and motivational skills and research and, as a consequence, the formation of preparedness for future careers.

Using these approaches, according to the author, allows students to develop generalized professional skills during training, which promotes the formation of their readiness for the future professional activities. In the future, further research is planned to define teaching methods, implementation of which will form the readiness of students for future careers.

Key words: *systematic, activity, personal-oriented, competency approach, simulation games, engineers-teachers of the food profile, generalized professional skills, readiness for professional activity.*

УДК 378.14:371.7

Інна Павленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1668-9119
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/107-116

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Метою нашої статті є визначення педагогічних умов формування в майбутніх учителів емпіричного, гностичного та психологічного компонентів професійної підготовленості до успішного здійснення здоров'язбережувального навчання.

Результати проведеної експериментальної роботи дозволили виявити рівень уявлень та знань студентів про здоров'язбережувальне навчання й відповідні вміння, необхідні для його успішної реалізації.

Виявлені показники дозволили отримати об'єктивну інформацію про рівень професійної готовності майбутніх педагогів до здійснення здоров'язбережувального навчання учнів.

Ключові слова: *загальноосвітні навчальні заклади, здоров'я, здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбережувальне навчання, майбутні вчителі, студенти, учні.*

Постановка проблеми. Загальна тенденція гуманізації науки та людства в сучасних соціально-економічних умовах України знаходить своє відображення в проблемі збереження та укріплення здоров'я дітей та молоді. Установка на здоров'я не з'являється сама собою, а формується в результаті певного педагогічного впливу.

Нова парадигма педагогіки зміщує центр проблем із формування знань, умінь та навичок на цілісний розвиток особистості. У даних умовах зростає соціальна та педагогічна значущість стану здоров'я учнівської молоді в процесі навчання, що визначається в подальшому майбутньому в реалізації її життєвих і професійних цілей.

Проблеми здорового підростаючого покоління були та залишаються найбільш актуальними в практиці суспільного й сімейного виховання [1]. У державних нормативних документах говориться по необхідність укріплення здоров'я дітей та молоді [2], однак, за статистичними даними [9], у школі здорових лише 11–13 % дітей, захворюваність хронічними хворобами в учнів школи становить 2235 на 1000.

У педагогічній практиці застосовуються спроби організації в закладах освіти навчально-виховного процесу здоров'язбережувального напрямку [3; 7; 10].

Зважаючи на зазначене вище, у розв'язанні окреслених проблем провідне місце посідає створення здоров'язбережувального освітнього середовища та моделі підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної професійної діяльності [4; 8].

На основі аналізу наукової психолого-педагогічної, біологічної, медичної та валеологічної літератури, вивчення досвіду роботи загальноосвітньої школи та власного досвіду роботи у вищому навчальному закладі була сформульована проблема дослідження. Проблема визначається суперечність між, з одного боку, об'єктивно існуючою потребою школи й суспільства в цілому у валеологічно досвідченому й умілому вчителеві, з іншого – недостатній теоретичній і практичній розробці ефективного формування готовності здійснювати здоров'язбережувальне навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Джерельною базою нашого дослідження є роботи: Г. Апанасенка, Т. Бойченко, В. Войтенка, М. Гончаренка, В. Колбанова, І. Муравова, В. Петленка, Л. Попової та ін.), які розкривають актуальні проблеми здоров'язбереження.

Проблеми збереження здоров'я учнівської та студентської молоді розробляються Г. Долинським, О. Дубограй, Л. Татарніковою, В. Горащуком, В. Зайцевим, Л. Івановою та ін.

Окремі аспекти здоров'я студентів, формування особистості педагога як вихователя і пропагандиста здорового способу життя висвітлено у працях З. Волотовської, Н. Завидівської, І. Кобиляцького, І. Мудрік, Т. Д'ячкової та ін.

У наукових дослідженнях К. Платонова, Б. Шияна, Ю. Шкребтія розглядаються питання використання засобів фізичної культури для формування здорового способу життя особистості.

Незважаючи на великий науковий доробок із заданої проблеми, у науковій та методичній літературі не отримали відповідного відображення такі питання, як зміст, структура й організація підготовки майбутнього вчителя до здійснення здоров'язбережувального навчання учнів.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування в майбутніх учителів емпіричного, когнітивного та психологічного компонентів професійної підготовленості до успішного здійснення здоров'язбережувального навчання.

Для досягнення цієї мети були висунуті такі задачі:

1) визначити стан готовності студентів педагогічного вищого навчального закладу до використання здоров'язбережувального навчання;

2) виявити основні педагогічні умови, що сприяють оптимальному функціонуванню процесу підготовки студентів до оздоровчої діяльності.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених задач нами були використані такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукового досвіду із зазначеної проблеми, анкетування, тестування, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Оскільки освіта є спільною формою духовного й фізичного розвитку людини і більше чверті життя вона знаходиться в системно-організованій його сфері, то від того, як використовується досягнення здоров'язбереження в освітньому процесі, буде значною мірою залежати здоров'я майбутнього населення країни. Здоров'язбережувальна освіта стала необхідною умовою підготовки сучасного спеціаліста, та, у першу чергу, – студента педагогічного вишу, тому що вчитель є реальною особою, здатною зберегти здоров'я учнів у процесі навчання. Між рівнем здоров'я учнів та рівнем підготовки вчителів із проблем збереження та зміцнення здоров'я існує відносно чітка залежність, яка детермінується якістю професійної підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбережувального навчання, яке формується в період навчання в педагогічному виші [5; 6].

Для низки факультетів (біологічного, факультету фізичної культури, учителів початкових класів тощо) здоров'язбереження виступає частиною спеціальної професійної підготовки, яка повинна забезпечити формування вмінь вирішувати практичні завдання, пов'язані зі збереженням і зміцненням здоров'я.

Сьогодні стан підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбережувального навчання учнів не повністю відповідає сучасним вимогам і до цього часу у вищих навчальних закладах не було створено систему професійної підготовки, яка б сприяла формуванню готовності здійснювати здоров'язбережувальне навчання.

Таким чином, на сучасному етапі професійної підготовки в педагогічних вищих навчальних закладах спостерігається невідповідність між рівнем підготовки студентів до здійснення здоров'язбережувального навчання та тими вимогами, які висуваються до вчителів загальноосвітніх шкіл. Саме непідготовленість учителя до активної здоров'язбережувальної діяльності створює труднощі для процесу здоров'язбережувального навчання учнів.

Результати проведеної дослідної роботи з визначення рівня готовності до здійснення здоров'язбережувального навчання майбутніх учителів дозволили виявити рівень уявлень та знань студентів про здоров'язбережувальне навчання та відповідні вміння, необхідні для його успішної реалізації, а також виявити психологічні якості, необхідні для даного виду діяльності.

В експерименті взяло участь 56 студентів IV курсу факультету іноземної та слав'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. До цього часу студентами були вивчені основні дисципліни психолого-педагогічного та медико-біологічного циклу й закінчено період педагогічної практики в школі. Аналіз отриманих даних дозволив математично довести відсутність суттєвих відмінностей між групами.

У ході теоретичного досліджування нами були уточнені ознаки понять: «здоров'язбережувальне навчання», «готовність здійснювати

здоров'язбережувальне навчання». Під здоров'язбережувальним ми розуміємо навчання, при якому вчитель знаходить можливість покращення здоров'я учнів, не обмежуючи свою діяльність профілактичними заходами, а виявляючи тенденції, які підтримують і розвивають прагнення учня бути здоровим, та реалізувати себе як найкраще. Ураховуючи специфіку дослідження, готовність студентів до здійснення здоров'язбережувального навчання учнів визначено нами як цілісне утворення особистості, яке довготривало формується в результаті цілеспрямованого професійного навчання і творчого саморозвитку, що включає в себе наявність певного рівня розуміння сутності здоров'язбережувального навчання, сформованості відповідних умінь, які мають на меті збереження та зміцнення здоров'я учнів у процесі навчання та психологічні якості особистості, що дозволяють здійснювати даний процес.

Структура досліджуваної готовності представлена у вигляді емпіричного, гностичного та психологічного компонентів.

Гностичний компонент готовності студентів включає професійно значущі уявлення та знання, які необхідні майбутньому педагогу для здійснення здоров'язбережувального навчання в школі.

У структуру емпіричного компоненту включені гностичні, проективні, конструктивні, організаторські й комунікативні вміння та навички. Всі разом вони забезпечують практичну готовність студентів до здійснення здоров'язбережувального навчання учнів.

Психологічний компонент у розробленій нами структурі представлений такими сферами діяльності: інтелектуальною, функціональною, вольовою, предметно-практичною, екзистенціальною та сферою саморегуляції.

Професійна готовність до здійснення здоров'язбережувального навчання учнів визначається показниками, які характеризують психологічний, емпіричний, гностичний компоненти. Показниками психологічного компоненту є позитивне ставлення до збереження здоров'я в процесі навчання; установлення суб'єкт-суб'єктивних відносин; демократичний стиль педагогічного спілкування. Показниками емпіричної готовності є збільшення об'єму знань, їх повнота, стійкість, компетентність, педагогічна рефлексія; гностичної – професіоналізм, творче застосування практичної діяльності в контексті здоров'язбережувального навчання.

Виявлені критерії та показники дозволили отримати об'єктивну інформацію про рівні професійної готовності майбутнього педагога до представлення здоров'язбережувального навчання учнів.

Розробляючи структуру змісту підготовки майбутніх педагогів до здоров'язбережувального навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, ми брали до уваги, що:

– засвоєння валеологічних знань повинно бути пов'язано з рефлексією особистого досвіду;

– валеологічні знання, що визначають норми взаємодії учасників педагогічного процесу валеологічного виховання учнів, мають усвідомлюватися на засадах аналізу обставин, у яких вони є необхідними і значущими;

– під час аналізу педагогічних ситуацій або інших джерел студенти повинні мати можливість самостійно виявляти те істотне, головне, що зумовлює структуру і зміст дій учителя, які забезпечують валеологічне виховання учнів під час навчально-виховного процесу;

– відтворення ставлення студентів до здоров'я повинно бути пов'язано з умінням від виконання дій у розумовому плані переходити до виконання їх у реальній дійсності й навпаки.

Слід зазначити, що важливим у процесі підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до здоров'язбережувального навчання учнів загальноосвітніх шкіл є наявність бажання і спроможності враховувати вимоги збереження та зміцнення здоров'я під час навчально-виховного процесу, що виявляється в гуманістичній спрямованості діяльності та поведінки, здоров'язбережувальній організації навчально-виховного процесу, ціннісного ставлення до здоров'я своїх учнів, до власного здоров'я. Учитель повинен володіти навичками керування процесом особистісного зростання учнів, стимулюючи учнів до самовираження, самовдосконалення та саморозвитку.

Подальший напрям експерименту було пов'язано з визначенням рівня гностичної готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності, виявленням знань студентів про здоров'язбережувальне навчання, розуміння необхідності цих знань майбутнім учителем.

Для визначення рівня гностичної готовності ми використовували діагностику «Дидактичні карти», до яких були включені запитання на виявлення розуміння студентами потрібних теоретичних понять, що стосуються здоров'язбережувального навчання учнів. Наведемо приклад такої карти.

«Діагностико-дидактична карта-завдання»

1. Як Ви оцінюєте свою готовність у різноманітних ситуаціях педагогічного процесу при прийнятті рішення враховувати його вплив на стан здоров'я учнів?

2. Якими валеологічними вміннями ви володієте?:

1) Умію провести комплекс, фізкультхвилинки та фізкультпаузи, ранкової гімнастики.
2) Умію здійснювати контроль і самоконтроль у процесі навчальних занять та занять з фізичної культури.
3) Умію провести комплекс вправ оздоровчого впливу.
4) Умію провести комплекс дихальної гімнастики.
5) Умію провести комплекс вправ для зору.

3. Які валеологічні знання найбільш необхідні у професійній діяльності майбутнього вчителя?:

1) Методики загартовування.
2) Методики заняття оздоровчою ходьбою і бігом.
3) Методики раціонального харчування.
4) Методики контролю й самоконтролю в процесі навчальних занять і занять фізичною культурою та спортом.
5) Методики психофізичної регуляції.
6) Методики заняття оздоровчою гімнастикою.
7) Методики заняття лікувальною фізичною культурою.
8) Методики заняття оздоровчим туризмом.

4. Визначте рейтинг навчальних дисциплін, які впливають на формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності:

1) Фізичне виховання.
2) Валеологія.
3) Література.
4) Теорія і методика фізичного виховання і спорту.
5) Біологія.
6) Хімія.
7) Фізика.

5. Виберіть найбільш значущі для Вас чинники здорового способу життя:

1) Заняття фізичною культурою та спортом.
2) Раціональне харчування.
3) Дотримання режиму дня.
4) Відмова від шкідливих звичок (алкоголь, паління).
5) Нагляд за станом здоров'я.

6. Уявіть себе на місці вчителя. Як Ви думаєте, з якими відхиленнями в здоров'ї учнів найбільш часто доводиться зустрічатися вчителю? Запропонуйте класифікацію цих захворювань із різних причин (механізм виникнення, шлях передачі, тривалість тощо).

7. Визначте зовнішні та внутрішні умови організації здоров'язбережувального навчання учнів. Які з них, на Вашу думку, є основними?

8. Визначте рівень вашої готовності до здоров'язбережувального навчання (в балах: 2 – низький; 3 – нижче середнього; 4 – середній; 5 – високий).

Аналізуючи результати проведеного експерименту, можна зробити такі висновки:

– студенти факультету української та іноземної філології не мають достатніх знань, умінь та навичок у питаннях збереження та зміцнення здоров'я учнів;

– незначна кількість респондентів відчувають потребу в організації і вдосконаленні освітнього процесу в контексті здоров'язбереження, отже існує необхідність формування позитивної мотивації на здоров'язбереження в майбутніх учителів;

– низький відсоток студентів, здатних самостійно проводити з учнями комплекси фізичних вправ оздоровчої спрямованості.

Отже, установлено, що дана проблема є актуальною в педагогічній теорії та практиці й потребує подальшого теоретичного осмислення. Формування досліджуваної готовності в педагогічному ВНЗ здійснюється недостатньо, отже необхідна відповідна модель формування готовності, а також умови, що забезпечують її ефективне функціонування та розвиток.

Зважаючи на вищезазначене, необхідно організувати й систематично проводити фізкультурно-оздоровчу роботу серед студентів філологічного факультету, а саме: валеологічні семінари, відкриті заняття, фізкультурні заходи оздоровчої спрямованості тощо.

Для визначення готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності нами був використаний системно-антропологічний підхід, що містить у собі зміст, форми та методи підготовки майбутнього вчителя до здійснення здоров'язбережувального навчання, у якому ідеї пізнання людини в соціальному, духовному, ірраціональному, метафізичному представленні, можливості, що відкриваються з цього навчання без втрат для здоров'я доповнюються ідеєю системності його викладу.

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. Викладене дає змогу дійти висновку про те, що підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до здоров'язбережувального навчання учнів є нагальною потребою часу та суспільства. Проведене дослідження показало, що формування досліджуваної готовності буде проходити більш успішно у спеціально організованому навчальному процесі з фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах, при використанні можливостей фізичної культури для підготовки студентів до здоров'язбережувальної діяльності; реалізації міждисциплінарних зв'язків психолого-педагогічних та медико-біологічних дисциплін; при використанні здоров'язбережувальних технологій у процесі педагогічної практики.

Подальше дослідження може бути присвячене проблемі здоров'язбережувального навчання в освітньому процесі та обґрунтуванню педагогічних умов у контексті додаткої освіти та підвищення кваліфікації працюючих педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – 185 с.

2. Доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. Акад. пед. наук України ; [автор. колектив / заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011.– 304 с.

3. Завидівська Н. Н. Теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів у процесі здоров'язбережувального навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я) / Н. Н. Завидівська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 37 с.

4. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Іванівна Іванова. – К., 2007. – 370 с.

5. Калиниченко І. О. Практична валеологія : [навч. посіб.] / І. О. Калиниченко, Г. Л. Заікіна. – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 348 с.

6. Мудрік В. І. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : монографія / В. І. Мудрік, О. З. Леонов, І. В. Мудрік, та ін. ; за ред. В. І. Мудріка. – Київ : Пед. думка, 2010. – 192 с.

7. Муравов И. В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта / И. В. Муравов. – К. : Здоровья, 1989. – 272 с.

8. Нестеренко В. В. Підготовка вихователів дошкільних закладів до валеологічного виховання дітей : монографія / Вікторія Володимирівна Нестеренко. – Одеса : [Б. в.], 2007. – 166 с.

9. Охорона здоров'я в Україні : [статист. зб.] / Держ. комітет статистики України. – К. : [Б. в.], 2015. – 271 с.

10. Павленко І. О. Культура здоров'я студентів – майбутніх учителів природничих спеціальностей як показник готовності до професійно-педагогічної діяльності / Інна Олександрівна Павленко // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. Серія : Пед. науки. Фіз. виховання та спорт. – Чернігів. нац. пед. ун-т. – Чернігів, 2011. – Вип. 86, т. І. – С. 354–356.

REFERENCES

1. Kremen, V. H. (Ed.) (2009). *Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy za [White book of national education of Ukraine].* Kyiv, Academy of pedagogical Sciences of Ukraine.

2. Kremen, V. H. (Ed.) (2011). *Dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [A report on the status and prospects of education development in Ukraine].* National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine, K.: Pedagogical thought.

3. Zavydivska, N. N. (2013). *Teoretyko-metodychni zasady fundamentalizatsii fizkulturno-ozdorovchoi osvity studentiv u protsesi zdoroviazberezhuvalnoho navchannia [Theoretical-methodological foundations of fundamentalization of sports and recreation education of students in the process of health saving learning]* (DSc thesis abstract). Kyiv.

4. Ivanova, L. I. (2007). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do fizkulturno-ozdorovchoi roboty z uchniamy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Training of the future teachers of physical culture to sports and recreational activities with students of secondary schools] (PhD thesis). Kyiv.

5. Kalynychenko, I. O., Zaikina, H. L. (2013). *Praktychna valeolohiia [Practical valeology].* Sumy: Publishing House of Sumy state pedagogical Uuniversity named after A. S. Makarenko.

6. Mudrik, V. I., Leonov, O. Z. (2010). *Orhanizatsiino-metodychni osnovy fizychnoho vykhovannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Organizational-methodological bases of physical education of students of higher education institutions]*. Kyiv: Ped. dumka.

7. Muravov, Y. V. (1989). *Ozdorovitelnyie efekty fizicheskoi kultury i sporta [Health effects of physical education and sport].* K.: Health.

8. Nesterenko, V. V. (2007). *Pidhotovka vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do valeolohichnoho vykhovannia ditei [Training of preschool teachers to valeological education of children]*. Odesa.

9. *Okhorona zdorovia v Ukraini [Health protection in Ukraine]* (2015). Derzh. komitet statystyky Ukrainy.

10. Pavlenko, I. O. (2011). Kultura zdorovia studentiv – maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei yak pokaznyk hotovnosti do profesiino-pedahohichnoi diialnosti [Culture of students' health – future teachers of Sciences as a criteria of their readiness for professional-pedagogical activity]. *Visn. Chernihiv. nats. ped. un-tu. Seriya: Ped. nauky. Fiz. vykhovannya ta sport, Vol. 86, Ch. I,* 354–356.

РЕЗЮМЕ

Павленко Инна. Подготовка студентов педагогических высших учебных заведений к здоровьесберегающему обучению учеников общеобразовательных школ.

Целью нашей статьи является определение педагогических условий формирования у будущих учителей эмперического, гностического и психологического компонентов профессиональной готовности к успешному осуществлению здоровьесберегающего обучения.

Результаты проведенной экспериментальной работы позволили определить уровень представлений и знаний студентов о здоровьесберегающем обучении, а также соответствующие умения, необходимые для его успешной реализации.

Определенные показатели дают возможность получить объективную информацию об уровне готовности будущих педагогов к осуществлению здоровьесберегающего обучения учеников.

Ключевые слова: *общеобразовательные учебные заведения, здоровье, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающее оучение, будущие учителя, студенты, ученики.*

SUMMARY

Pavlenko Inna. Training students of higher pedagogical education institutions to health saving teaching of secondary school pupils.

The purpose of the article is to define the pedagogical conditions of formation of empirical, psychological and gnostic components of professional skills for successful exercise of health-saving study.

To determine the level of professional skills we used pedagogical observations, surveys, diagnostic «Teaching Cards» and methods of mathematical calculation.

The results of the experimental work revealed student's level of introduction and knowledge about heath-saving study and appropriate skills needed for successful exercise.

The study defined the essence of such concepts as: "health-saving teaching", "readiness for health-saving education". A model of student's readiness to health-saving education of pupils represented in the form of empirical gnostic and psychological components.

It was pointed out that professional readiness of students to health-saving teaching of pupils is defined in the aspects that characterized the above mentioned components. Indicators of psychological component have a positive attitude towards maintaining health in the learning process; establishing subject-subjective relations, democratic style of teacher communication. Empirical indicators of readiness are: increase of knowledge, its fullness,

firmness; formation of competence, pedagogical reflection; gnostic – professionalism, creative application of health-saving education in practice context.

Results of our experimental work allowed to determine the level of students' knowledge about health-saving education, also we checked necessary skills for successful realization of healt-saving teaching. Certain factors give the opportunity to obtain objective information about the future teachers' level of readiness for practicing health-saving training of pupils.

Identified indicators have provided objective information on level of professional readiness of the future teacher to realization health-saving education of pupils.

The above mentioned makes it possible to conclude that the problem is relevant to the pedagogical theory and practice and requires further theoretical comprehension.

Key words: *comprehensive secondary schools, health, health-saving activity, health-saving education, future teachers, students, pupils.*

УДК 378.147.091.33-027.22:80

Катерина Поселецька
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-0861-7123
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/116-126

ПРАКТИЧНО-ОРІЄНТОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано взаємозв'язок між теоретичним і практичним навчанням майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі педагогічної практики. Єдність теоретичного й практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок структурної, системної її побудови. На практиці педагогічний процес нероздільний і є цілісним явищем. Неможливо відокремити мету від змісту й методів навчання та виховання, форми роботи від взаємодії учасників педагогічного процесу в конкретних умовах школи та класу. Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, в умовах педагогічної практики створюються сприятливі умови для досягнення певного рівня майстерності.

Ключові слова: *майбутні вчителі філологічних спеціальностей, педагогічна практика, етапний процес, педагогічне проектування, педагогічне моделювання, модельовані умови, професійно-педагогічна самореалізація, труднощі в педагогічній практиці.*

Постановка проблеми. Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, у яких, згідно з чинними нормами, подано всі її компоненти. В умовах педагогічної практики складаються сприятливі умови для досягнення певного рівня діяльності, і за співвідношенням досягнутого рівня із заданим можна говорити про ефективність підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Єдність теоретичного й практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок структурної, системної її побудови. Теоретично можна вивчати професію педагога послідовно, уроздріб, озброюючи майбутніх учителів знаннями про процес навчання, виховання,

їхні закономірності, цілі, принципи, зміст, методи. На практиці педагогічний процес нероздільний і є цілісним явищем. Неможливо відокремити мету від змісту й методів навчання та виховання, форми роботи від взаємодії учасників педагогічного процесу в конкретних умовах школи та класу. У період педагогічної практики майбутній учитель не лише поглиблює або закріплює знання, а й відкриває їх для себе, він їх привласнює, переконуючись у тому, що знання, засвоєні на лекціях, семінарах, у самостійній роботі над першоджерелами, роблять педагога здатним грамотно будувати навчально-виховний процес, аналізувати й оцінювати реальну педагогічну життєдіяльність. У цьому разі формується переконання в тому, що власної інтуїції для виважених педагогічних дій недостатньо. Практика є складовою основної освітньої програми вищої професійної освіти. Педагогічна практика – це, насамперед, форма професійного навчання, вона є провідною ланкою практичної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз актуальних досліджень. Одним із напрямів модернізації педагогічної освіти є розробка й апробація в освітніх установах сучасних моделей практичної підготовки майбутніх учителів (О. Абдуліна, Є. Бєлозєрцев, А. Бірюков, А. Вербицький, А. Піскунов, В. Сластьонін, О. Савчук, В. Юрченко, М. Ярославцева та ін.). Проблему організації педагогічної практики студентів філологічних спеціальностей висвітлювали В. Віролайнен, Г. Кузнєцова, О. Куцевол, О. Семеног, А. Попович.

Мета статті – проаналізувати взаємозв’язок між теоретичним та практичним навчанням майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі педагогічної практики.

Методи дослідження. Для вивчення й аналізу психолог-педагогічної літератури використано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння. З метою дослідження педагогічних можливостей сучасної системи підготовки студентів до професійної діяльності в період педагогічної практики ми використали емпіричні методи: анкетування та включене спостереження і статистичні методи: математична обробка результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Практику розглядають як матеріальну, чуттєво-предметну, цілеспрямовану діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання. Так, В. Краєвський науково обґрунтовує ідею про те, що практику варто розглядати як об’єкт педагогічного експерименту з метою одержання педагогічного знання. В. Сластьонін вважає, що «змістом педагогічної практики повинен стати педагогічний процес з його істотними визначальними характеристиками» [4, 134]. О. Абдулліна визначає зміст як «навчально-виховну роботу з дітьми на всіх етапах педпрактики з урахуванням комплексного підходу» [4, 150].

Розуміння педагогічної практики сьогодні утворюється в контексті нової освітньої парадигми. Формування досвіду професійної діяльності

майбутніми вчителями у період навчання у вищій школі є цілеспрямованим, регульованим процесом і задається особливостями змісту утворення і його технологією за допомогою використання модельованих професійних завдань і реальних професійних ситуацій. Ідеї неперервної педагогічної освіти, поширені в останні десятиліття, впливають на формування та розвиток базової професійної підготовки. Професійна підготовка розглядається як відкрита динамічна система.

Аналіз досліджень (Е. Бондаревська, М. Бурмистрова, А. Тряпіцина, Н. Чекалева та ін.) дав змогу визначити, що в основі багатьох сучасних концепцій практики лежить розуміння практичної професійної підготовки майбутніх учителів як етапного процесу перетворення освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням і моделюванням. Майбутні вчителі починають здобувати досвід професійної діяльності спочатку в модельованих умовах, наближених до реальної діяльності, – на практикумах, а потім – в умовах реального освітнього процесу в школі. Причому тенденція пов'язана зі збільшенням часу, що відводиться на самостійну практичну діяльність майбутніх учителів. Тобто традиційно використовувані форми практичної підготовки – семінари й власне практична діяльність – доповнюються технологіями активного навчання. Тим самим забезпечується включення майбутніх учителів у практичну діяльність, що відповідає завданням процесу формування досвіду професійної діяльності.

Професійно-педагогічна самореалізація студентів, на думку М. Ярославцевої, – це сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього педагога, унаслідок яких він відтворює себе в педагогічній діяльності (педагогічній практиці у ВНЗ на різних її рівнях) [6].

Особливості професійної самореалізації майбутніх педагогів виявляються в педагогічних діях та відношеннях, ідентифікації себе з педагогічною професією, що найбільш яскраво виявляються під час навчального процесу та педагогічної практики. Згідно з цим аспектом можна зробити припущення про те, що професійна самореалізація виявляється на певних рівнях та в певних межах:

- у суто навчальній діяльності самореалізація має вияв у межах навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на лекціях, семінарських заняттях тошо;

- на рівні педагогічної практики самореалізація відбувається в процесі безпосередньої взаємодії з дітьми.

Педагогічна практика, як складний і динамічний процес, виконує специфічні функції, що дають змогу акцентувати увагу на важливих сферах у професійній підготовці майбутнього вчителя: навчальній, пов'язаній із поглибленням і застосуванням майбутніми вчителями теоретичних знань і

формуванням педагогічних умінь і навичок; розвивальній, що вміщує розвиток професійної мотивації, педагогічного мислення майбутніх учителів, їхньої пізнавальної й творчої активності, професійних здібностей; виховній, яка спрямована на формування професійно-особистісних якостей, таких, як почуття професійного обов'язку, любові до дітей, відповідальності, витримки в складних педагогічних ситуаціях, культури спілкування і взаємодії, формування оптимістичного ставлення до результатів педагогічних зусиль, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання; діагностичній, що передбачає виявлення динаміки професійного самовдосконалення та визначення рівня професійної придатності до педагогічної діяльності на основі сформованих умінь самоаналізу; адаптаційній, за якої студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми в умовах навчально-виховної діяльності, починає орієнтуватися в педагогічному процесі, у системі міжособистісних взаємин; конструктивній, пов'язаній із відбором і композицією змістового матеріалу для роботи з дітьми, проектуванням навчально-виховного процесу; комунікативній, що передбачає налагодження стосунків з окремими дітьми, з мікрогрупами, з батьками, з педагогічним колективом.

Отже, здатність реалізувати всі перераховані функції під час педагогічної практики вказує на високий рівень готовності до професійної діяльності. Цю наукову категорію розглядають, ураховуючи такі підходи, як функціональний, функціонально-особистісний, діяльнісний, системний. За умов функціонального підходу поняття готовності до педагогічної діяльності розуміють як систему певних знань, умінь, навичок (Є. Маралова, В. Серіков та ін.). Відповідно до функціонально-особистісного підходу (Л. Веретенникова, Є. Орлова та ін.), готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності розглядають як інтегративне утворення, що вміщує професійно значущі якості педагога, сукупність необхідних для цієї діяльності знань, умінь, навичок і потребу в здійсненні цієї діяльності. З позиції діяльнісного підходу (В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) готовність визначають як сукупно-структурну характеристику дій, а особистість – як суб'єкт педагогічної діяльності. Ґрунтуючись на положеннях системного підходу (А. Аверьянов, Г. Серіков та ін.), дослідники визначають готовність як внутрішній процес, що відбувається у психологічній сфері особистості.

Існують різні підходи науковців до визначення принципів організації педагогічної практики. О. Абдулліна й Н. Загрязкіна виділяють такі основні принципи організації педагогічної практики: зв'язок з життям, відповідність змісту й організації сучасним вимогам, пропонованим школі і вчителеві; систематичність, безперервність, ускладнення змісту та методів організації практики від курсу до курсу, зв'язок із теоретичними курсами; комплексний характер, що передбачає єдність навчальної й позакласної

роботи студентів; інтеграція ВНЗ і баз проходження практики, поєднання педагогічного керування і студентського самоврядування в керівництві педагогічною практикою, диференціація та індивідуалізація змісту й організації педпрактики з урахуванням специфіки факультету, особливостей студентів, конкретних умов роботи інституту і школи.

На підставі аналізу концептуальних ідей щодо організації і проведення педагогічної практики, ми у своєму дослідженні пропонуємо такі принципи:

- взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки і практичної діяльності студентів;
- наступність, систематичність, безперервність практичної підготовки студентів;
- поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їхнього самоконтролю, самоаналізу й самооцінки;
- принцип усвідомленої перспективи, що визначає поетапну програму дій із указівкою очікуваного результату;
- варіативність вибору змісту й форм діяльності практикантів;
- цілісність педагогічного керівництва з практикою студентів;
- взаємодія професійно-педагогічних навчальних закладів, органів освіти і шкільних установ;
- принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи студентів;
- принцип зворотного зв'язку: ознайомлення студентів із результатами експертних оцінок, думкою керівників практики, самих студентів про хід і результати діяльності студента [3, 118].

Отже, педагогічна практика, з одного боку, слугує перевіркою професійних рис майбутнього вчителя, а з іншого – вона є найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, їхнього прояву в самостійній педагогічній діяльності, що стимулює професійну самореалізацію. При цьому студент-практикант виконує різні функції: організовує навчально-виховну діяльність учнів та організовує власну діяльность, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки. Під впливом педагогічної практики, як зазначає В. Юрченко, продовжує уточнюватися ставлення до майбутньої професії. Воно ще суперечливе, зазнає на собі впливу ситуативних переживань від успіхів і невдач студента в педагогічній дії. Непродуктивним є переживання екстернального локусу контролю студентів як одного з психологічних механізмів збереження цілісності й недоторканості сформованого професійного аспекту «Образу – Я». Логічно припустити, що готовність до вирішення професійно-педагогічних завдань вміщує комплекс особистісних якостей майбутнього вчителя, які є професійно значущими й забезпечують успішне їх виконання. Це, насамперед, здатність швидко адаптуватися до нових умов, нестандартних

ситуацій, висока рефлективність, емпатійна схильність. Але, як показують дані анкетування, майбутні вчителі зазнають труднощів у процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, що виникають у реальних умовах загальноосвітньої установи.

Труднощами в педагогічній практиці Є. Мокієнко називає суб'єктивне переживання майбутнім учителем певного напруження в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, що виникають у реальних педагогічних умовах загальноосвітньої установи, що підсилюється наявністю об'єктивних перешкод. У процесі педагогічної практики майбутні вчителі можуть зазнавати таких труднощів:

- мотиваційні, під якими розуміється низька мотивація до педагогічної діяльності взагалі та до вирішення професійно-педагогічних завдань зокрема;

- комунікативні, як складність у професійно-педагогічному спілкуванні та взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу педагогічної практики;

- інформаційно-когнітивні, пов'язані з недостатньою теоретичною підготовкою і невмінням знайти й опрацювати потрібну інформацію у визначені терміни;

- рефлексивні, які зумовлені невмінням вивчати переваги й недоліки власної діяльності та здійснювати глибокий самоаналіз особистості;

- аналітичні, пов'язані з невмінням аналізувати педагогічні явища, осмислювати їх у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного процесу [2, 135].

Загалом, чинниками, які гальмують повноцінне професійне становлення майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики, можна вважати:

– недостатню орієнтацію навчального процесу на майбутню професійну діяльність випускників;

– несформованість спеціальних педагогічних умінь у студентів, які потрібні передусім для проходження педагогічної практики;

– неузгодженість теоретичного й практичного навчання;

– надмірну регламентацію діяльності студентів, яка призводить до зниження ініціативи й самостійності;

– нехтування навчально-пошуковою роботою студентів;

– недостатню професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього педагога і як наслідок – низьку продуктивність педагогічної практики.

Подолати труднощі, які можуть з'явитися в процесі педагогічної практики, можна за дотримання таких умов:

- цілеспрямованої, попередньої підготовки майбутніх учителів до процесу педагогічної практики в межах вивчення педагогічних дисциплін

на основі застосування проблемно-модульної побудови вивчення змісту педагогічних дисциплін;

- використання діагностичних методик для виявлення труднощів майбутніх учителів у процесі педагогічної практики;

- застосування в процесі педагогічної практики різних видів діяльності з подолання труднощів майбутніми вчителями: проведення тренінгів, педагогічних майстерень, рольових ігор, виконання завдань рефлексивного характеру;

- створення ситуації успіху для майбутніх учителів у процесі педагогічної практики [3, 120].

У процесі дослідження ми проаналізували зміст і організацію педагогічної практики у вищих навчальних закладах. Із цією метою використовували такі методи: бесіда з керівником педагогічної практики, викладачами кафедр педагогіки й психології, аналіз звітної документації студентів, анкетування. Варто відзначити, що плідною формою підготовки студентів до практики є спільна робота методиста, психолога і педагога в базових класах ВНЗ, де організовується синхронне вивчення педагогічної психології, дидактики й методики викладання спеціальних дисциплін. Заняття з ознайомлення студентів із передовим досвідом роботи вчителів, державними стандартами шкільної освіти проводяться разом із заслуженими вчителями, які сприяють посиленню педагогічної спрямованості майбутніх учителів. У цьому сенсі заслуговує на увагу експериментальний пошук В. Юрченка, результатом якого стала розроблена й апробована наскрізна програма педагогічної практики. Вона містить не лише систему професійних умінь і навичок, які послідовно мають формуватися в студентів у різних видах їхньої самостійної діяльності, а й механізми діагностування результативності реалізації. Це дає студентам змогу самостійно активно працювати над формуванням професійних умінь і навичок, моделювати професійний аспект «Образу-Я». Досвід експериментальної роботи підтвердив ефективність ведення діагностичної карти педагогічної діяльності практиканта.

Карту заповнює методист практики під час обговорення проведеного уроку (заняття) за визначеними критеріями. Доцільно доповнювати її самоаналізом студента-практиканта, що спонукає до розвитку рефлексивних якостей та позитивно впливає на мотиваційну складову. А в підсумку стимулює потребу професійної самореалізації.

Як засвідчує досвід, змістово-діагностичний підхід до організації педпрактики дає змогу будувати процес підготовки майбутнього вчителя на індивідуально-творчому та особистісно-діяльнісному рівнях. Студенти на основі аналізу своєї педагогічної діяльності вчаться індивідуалізовувати навчально-виховний процес з огляду на особистість дитини [5, 194].

У багатьох ВНЗ (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Херсонський державний університет) структура організації і проведення педагогічної практики розроблена на підставі поступового ускладнення формування системи вмінь, що зумовлюють результативність педагогічного спілкування й педагогічної діяльності. На кожному курсі формуються певні вміння. На першому курсі попри інші завдання велика увага приділяється формуванню в студентів мотивів включення в педагогічну діяльність як суб'єктів такого процесу. На другому курсі акцент зроблено на організаторській складовій практики. Основною метою є відпрацьовування технологій педагогічного впливу і взаємодія в ситуації організації позакласної діяльності дитячого колективу, дозвіллєвого спілкування, формування організаторських умінь. На третьому курсі пріоритети віддані технологічному контексту практики. Основною метою технологічної практики є навчання студентів технології професійної поведінки в різноманітних ситуаціях дидактичної, освітньої діяльності педагога. Основні засоби реалізації мети, включення студентів у різноманітну роботу зі створення й застосування різноманітних способів дидактичної діяльності вчителя на уроці. На четвертому курсі – дидактична практика. Основна мета – навчання студентів формам і методам дидактичної, освітньої діяльності за фахом. Основні засоби реалізації мети – включення студентів у повноцінну прогностичну, конструктивну, організаторську, дидактичну діяльність зі школярами. На п'ятому курсі – навчально-виховна практика. Основна мета – виконання функцій учителя й класного керівника.

Аналіз організації педагогічної практики студентів у різних ВНЗ дозволив виявити умови й засоби підготовки студентів до професійної діяльності: синхронне вивчення педагогічної психології, дидактики, методики викладання спеціальних дисциплін із питань взаємодії з учнями; спільне проведення методичних днів психологами, педагогами й методистами з метою надання методичної допомоги щодо організації взаємодії з учнями; знайомство з передовим досвідом взаємодії вчителів і учнів; проведення лабораторно-практичних занять заслуженими вчителями шкіл із обміну досвідом роботи щодо взаємодії з учнями; формування професійних мотивів, установок, інтересів до взаємодії з учнями (1 курс); формування організаторських умінь; відпрацьовування технології педагогічного впливу і взаємодії в ситуації дозвільнєвого спілкування (2 курс); знайомство з різноманітними способами взаємодії вчителя з учнями на уроці; включення студента в діяльність тимчасового дитячого колективу (3 курс).

Було проведене спеціальне дослідження педагогічних можливостей сучасної системи підготовки студентів до професійної діяльності в період

педагогічної практики. Із цією метою були опитані 180 студентів інституту іноземних мов та інституту філології і журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2011–2014 років. Дослідження показало, що майже всі студенти-практиканти 4–5-х курсів (67,8 %) підкреслили особливо важливу роль педагогічної практики в професійному становленні та виявленні шляхів професійної самореалізації. При цьому вони відзначали, що «особистісні якості особливо плідно формуються в умовах педагогічної практики, допомагають правильно оцінити вибір професії, провести самооцінку, пізнати себе як учителя-вихователя і як особистість». Незадоволені змістом практики 27,3 % студентів, характером виконуваної ними в школі роботи 35,4 % студентів. Майже всі студенти (96,4 %) висловили бажання співпрацювати в процесі практики з учителями, у яких домінує демократичний стиль керівництва, а 34,5 % студентів висловлювали бажання збільшити тривалість практики. Частина студентів (8,5 %) пояснюють низькі результати своєї педагогічної діяльності недостатнім методичним керівництвом практикою.

Педагогічна практика – важлива складова системи професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Разом із іншими професійними практиками (пропедевтичною, фольклорною, діалектологічною, виховною) вона забезпечує глибше засвоєння теоретичних знань і набутих умінь та навичок, впливає на формування мотиваційної спрямованості на вчительську професію, сприяє загальнокультурному розвитку особистості студента-філолога [1, 274].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вище зазначене, можна констатувати, що теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, в умовах педагогічної практики створюються сприятливі умови для досягнення певного рівня майстерності. Єдність теоретичного і практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок її структурної та системної побудови. На практиці педагогічний процес нероздільний і цілісний. Практична професійна підготовка майбутніх учителів – це поетапний процес перетворення освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням. Майбутні вчителі починають здобувати досвід спочатку в модельованих умовах на практикумах, а потім здійснюють практичну діяльність в умовах реального освітнього процесу в школі.

Тому залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики вміщує такі етапи: етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності, що характеризує рівневий процес професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.

2. Мокиенко Е. Н. Педагогическая поддержка будущего учителя в ситуации затруднения: на примере педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Мокиенко. – Омск, 2006. – 269 с.

3. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Катерина Андріївна Поселецька. – Вінниця, 2016. – 339 с.

4. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Школа-Прес, 2000. – 492 с.

5. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечливостей в «Я-концепції» майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 191–197.

6. Ярославцева М. І. Психолого-педагогічні аспекти сутності професійної самореалізації студентів [Електронний ресурс] / М. І. Ярославцева. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua> ... Soc_Gum...texts/2007-02/07ymipss/pdf.

REFERENCES

1. Kutsevol, O. M. (2006). *Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv literatury [Theoretical-methodological fundamentals of the development of creativity of the future teachers of literature]*. Vinnytsia: Globus-Pres.

2. Mokiienko, E. N. (2006). *Pedahohicheskaia podderzhka budushcheho uchitelia v situatsii zatrudneniia: na primere pedahohicheskoi praktiki [Pedagogical support of the future teacher in difficult situation, based on teaching practice]* (PhD thesis). Omsk.

3. Poseletska, K. A. (2016). *Pidhotovka maibutnikh uchuteliv philolohichnykh spetsialnostei do profesiinoi samorealizatsii [Training of the future teachers of philological specialties for professional self-realization]* (PhD thesis). Vinnytsia.

4. Slastenin, V. A. (2000). *Pedahohika [Pedagogics]*. M.: Shkola-Pres.

5. Yurchenko, V. I. (1997). Tryvozhnist yak proiav superechlyvostei v “Ya-kontseptsii” maibutnoho vchytelia [Anxiety as a display of discrepancy in the «Self-concept» of the future teacher]. *Pedahohika i psykholohiia, 1,* 191–197.

6. Yaroslavtseva, M. I. *Psykholoho-pedahohichni aspekty sutnosti profesiinoi samorealizatsii studentiv [Psycho-pedagogical aspects of the essence of professional self-realization of students]*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua> ... Soc_Gum...texts/2007-02/07ymipss/pdf. Nazva z ekranu.

РЕЗЮМЕ

Поселецкая Екатерина. Практически-ориентированная деятельность будущих учителей филологических специальностей в процессе педагогической практики.

В статье проанализирована взаимосвязь между теоретическим и практическим обучением будущих учителей филологических специальностей в процессе педагогической практики. Единство теоретического и практического обучения в процессе педагогической практики реализуется за счет структурного, системного ее построения. На практике педагогический процесс неразделимый и является целостным явлением. Невозможно отделить цель от содержания и методов обучения и воспитания, формы работы от взаимодействия участников педагогического процесса в конкретных условиях школы и класса. Теоретическое обучение обеспечивает овладение моделями построения педагогической

деятельности, в условиях педагогической практики создаются благоприятные условия для достижения определенного уровня мастерства.

Ключевые слова: *будущие учителя филологических специальностей, педагогическая практика, этапный процесс, педагогическое проецирование, педагогическое моделирование, моделированные условия, профессионально-педагогическая самореализация, трудности в педагогической практике.*

SUMMARY

Poseletska Kateryna. Practically-oriented activities of the future teachers of philological specialities in the process of teaching practice.

There are new processes in politics, economics and cultural life of modern society which are closely connected with the understanding of a person, the role of personality in the society nowadays. There is also a sharp contradiction between the necessity to form and educate active and creative and at the same time responsible and disciplined personality of the future professionals and real possibility to move to new positions of civil responsibility for own actions and decisions. Problems of the development of the personality of a future specialist during the period of studying in the higher educational establishment are of great interest nowadays. It is important for the personality to overcome difficulties, continue own development, not to lose but to save and develop potentialities, to build life actively in the society with high demands to everyone, to acquire creative and active position and professionalism.

The article is devoted to the problem of interrelation between theoretical and practical education of the future teachers of philological specialties in the process of teaching practice. The unity of theoretical and practical education in the process of teaching practice is realized due to its structural and systematic construction. The educational process is inseparable and integral in practice. It is impossible to separate goal from contents and methods of teaching and education, forms of work from interaction between the participants of educational process under certain conditions of school and class. Theoretical education ensures the mastering of structural models of teaching, in the process of teaching practice favorable conditions for achieving certain level of excellence are created.

On the one hand teaching practice serves as a monitoring of professional qualities of the future teachers of philological specialities, on the other one teaching practice is the most important stage in the development of pedagogical skills, demonstration and application of these skills in the process of teaching practice that also stimulates professional self-realization.

Key words: *future teachers of philological specialities, teaching practice, staged process, pedagogical projection, pedagogical simulation, simulated conditions, professional-pedagogical self-realization, difficulties in the process of teaching practice.*

УДК 786.2 (477)

Наталя Ревенко
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського
ORCID ID 0000-0003-1788-3914
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/127-137

ВІТЧИЗНЯНИЙ ФОРТЕПІАННИЙ РЕПЕРТУАР ЯК СКЛАДОВА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто фортепіанні твори українських композиторів кінця XIX – початку XXI століть з метою їх включення у репертуар студентів-піаністів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі опанування ними курсу «Інструментальне виконавство». Фортепіанні цикли, альбоми, збірки та окремі п'єси українських композиторів систематизовано за різними рівнями інструментальної підготовки студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Проаналізовано інтонаційні, ладові, метроритмічні, фактурні та інші особливості фортепіанних творів вітчизняних авторів традиційного й авангардного спрямувань. Висвітлено основні методи роботи над п'єсами в процесі виконавської інтерпретації.

Ключові слова: *фортепіанний репертуар, інструментальна підготовка, майбутній учитель музичного мистецтва, п'єси українських композиторів.*

Постановка проблеми. Відродження національних традицій, спрямованість на актуалізацію та розвиток національного культурного потенціалу надають сьогодні особливої значущості питанням підготовки висококваліфікованих педагогів-учителів, зокрема, учителів музичного мистецтва.

Фахова підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі майбутніх учителів музичного мистецтва входить до структури їх професійної підготовки й передбачає набуття студентами відповідних компетентностей із дисциплін історико-теоретичного, вокально-хорового та інструментального циклів. Особливого значення в межах фахової підготовки набуває навчальна дисципліна «Інструментальне виконавство» (фортепіано).

Метою викладання даної дисципліни є виховання широко досвідчених фахівців, які здатні вільно використовувати музичний інструмент (фортепіано) при проведенні уроку музичного мистецтва та позакласної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі, здібні розкрити художній зміст музичних творів, мають необхідний досвід самостійної роботи з педагогічним та концертним репертуаром і готові до практично-виконавської та педагогічної діяльності.

Одним з основних завдань дисципліни «Інструментальне виконавство» є формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвиток його професійно-виконавських здібностей на засадах національних музичних традицій, національного репертуару. Тому питання включення

творів українських композиторів минулого й сучасності в навчальний репертуар студентів із даної дисципліни є сьогодні найактуальнішими.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичному осмисленню фортепіанної творчості вітчизняних композиторів кінця XIX – другої половини XX століття присвячено багато праць у культурологічній та музикознавчій науковій літературі. Це дослідження М. Дремлюги, Ю. Вахраньова, В. Тимофєєва, В. Клина, Л. Ланцути, О. Фрайт, О. Пономаренко та інших. Вагомими систематизованими працями з питань вивчення фортепіанної музики українських композиторів для дітей, її значення в музично-естетичному вихованні молодої генерації є роботи Б. Милича, О. Олійник, Б. Фільц. Автори не тільки надають загальну класифікацію видів та жанрів української музики для дітей [6], але й розглядають музичні твори за образною сферою, фактурою, рівнем складності, порівнюють їх із досягненнями в даній галузі зарубіжних композиторів [5], аналізують витоки й етапи становлення українського фортепіанного репертуару, досліджують розвиток фортепіанної дидактичної літератури [4]. Методико-виконавському аналізу окремих фортепіанних збірників вітчизняних композиторів присвячено праці В. Бєлікової, З. Єременко, Н. Сулій.

Не менш важливою є низка статей щодо навчального фортепіанного репертуару. У статті В. Киреєвої та Н. Логвиненко розглядаються чинники оновлення фортепіанного репертуару в початкових музичних закладах, аналізуються твори сучасних українських композиторів з позиції їх художнього й виховного потенціалу [3]. Дослідження З. Юзюк, що присвячено характеристиці образної сфери, кола жанрів, засобів музичної виразності авторських збірників фортепіанних творів для дітей та юнацтва композиторів України та української діаспори другої половини XX століття, спрямовано на опрацювання цих творів учнями-школярами. Поза увагою вчених залишається проблема впровадження вітчизняного фортепіанного репертуару в процесі викладання дисципліни «Інструментальне виконавство» у вищому педагогічному навчальному закладі з позиції не тільки жанрової приналежності творів, але й ураховуючи різні рівні музичної підготовки студентів-піаністів.

Метою статті є систематизація фортепіанних творів українських композиторів минулого та сучасності, а саме – циклів, альбомів, збірок та окремих п’єс за різними рівнями інструментальної підготовки студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення культурологічної й педагогічної літератури з питань дослідження, музикознавчий аналіз фортепіанних творів, систематизація фортепіанних альбомів, циклів, збірок та окремих п’єс українських композиторів кінця XIX – початку XXI століть.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до навчального плану вищого педагогічного навчального закладу курс «Інструментальне виконавство»

(фортепіано) вивчається студентами з першого по восьмий семестр. Унаслідок різнорівневої музичної підготовки студенти при вивченні даної дисципліни розподіляються по групах. До першої групи (група «А» – прим. автора) належать студенти, що мають низький рівень інструментальної підготовки. Вони володіють фортепіано на рівні першого-третього класів дитячої музичної школи. Другу групу (група «В») складають студенти, що мають середній рівень музичної підготовки. До них відносяться піаністи, які закінчили музичну студію, дитячу музичну школу, або дитячу школу мистецтв. До третьої групи (група «С») відносяться студенти з високим рівнем фортепіанної підготовки і які мають середню спеціальну освіту, тобто до вступу в університет закінчили музичне або педагогічне училище чи пройшли повний курс навчання в культурно-освітньому навчальному закладі. Унаслідок такого розподілу кожна група студентів-піаністів протягом всього періоду навчання має власні за складністю репертуарні вимоги.

Програму кожного курсу обов'язково складають твори художньо-інструктивного, художнього й шкільного репертуарів. За рік студент повинен ознайомитися з одним поліфонічним твором, з твором великої форми, двома-трьома етюдами, а також з різнохарактерними п'єсами, серед яких основне місце займають п'єси з репертуару по слуханню музики в загальноосвітній школі. Кількість п'єс, що опрацьовує студент на заняттях з «Інструментального виконавства», установлюється викладачем у залежності від рівня підготовки студента. Кількістю пройдених творів студент напрацьовує основні навички, прийоми гри на фортепіано, що позитивно впливає на якість виконання.

По-перше, розглянемо окремі п'єси, цикли та збірки п'єс, які ми можемо рекомендувати для опрацювання на індивідуальних заняттях з «Інструментального виконавства» студентами групи «А».

Заслуговують на увагу фортепіанні твори на фольклорній основі, або твори з орієнтацією на фольклорну тематику. Багато таких творів можна знайти у «Школі гри на фортепіано» І. Берковича. Ця збірка містить безліч композицій, написаних на основі українських народних мелодій. «Школа гри на фортепіано» складається з п'яти розділів: пісні (нескладні мелодії зі словами) та п'єси, варіації, етюди, ансамблі для фортепіано в чотири руки й таблиця гам, арпеджіо і акордів. Багато п'єс та пісень з цієї збірки спрямовано на розвиток координації рухів й збільшення обсягу музичної пам'яті студентів. Це, наприклад, такі п'єси, як: «По дорозі жук, жук», «Ой, лопнув обруч», «Два півники». Для активізації слуху й набуття досвіду гри в ансамблі студентам можна порекомендувати пограти з цього збірника разом із викладачем твори для фортепіано в чотири руки.

Цікавою для опрацювання студентами початкового рівня навчання є збірка О. Кравців «Нова радість стала», що містить українські колядки в легкому викладенні для фортепіано. Ця збірка може бути корисною для

майбутніх учителів музичного мистецтва при підготовці уроків у загальноосвітній школі за темою «Різдвяні свята» і «Новий рік».

Музична мова більшості п'єс зі збірки В.Косенка «24 п'єси для фортепіано» пронизана фольклорними інтонаціями. Працюючи над п'єсами «Українська народна пісня», «Мелодія», «Танцювальна», «За метеликом», «Дощик», студент знайомиться з ритмоінтонаціями, ладовими барвами української народної музики, елементами варіаційності та куплетної форми.

Серед фортепіанних творів композиторів другої половини ХХ століття для студентів початкового рівня навчання можна рекомендувати цикли «Строкаті аркуші» Л. Грабовського і «Музику для дітей» В. Бібіка. Обидва збірника вийшли в світ у 1983 році. Хоча цикл Л. Грабовського написаний у традиційному напрямі, деякі п'єси свідчать про вплив авангардизму. Так, нотний запис «Мініатюрного маршу» нагадує взірець пуантилістичної манери письма; у вертикальних акордових комплексах «Маленької урочистої сарабанди» композитор застосовує альтеровані септ- та нонакорди, у п'єсі «У сутінках» – блюзові ритмоінтонації та гармонії.

Про модерністичну спрямованість свідчить цикл В. Бібіка «Музика для дітей». У всіх п'єсах циклу композитор використовує сучасні позначення техніки педалізації, графічно вказує напрям голосоведіння. Нотні тексти багатьох творів містять численні авторські ремарки. Так, наприкінці п'єси «Кривляка» композитор указує: «клавішу натиснути беззвучно»; на початку п'єси «Розмріялась. Уявний танець з принцем» – «грати, імітуючи звучання клавесину», у п'єсі «Мерехтіння зірок» – «Glissando» струнами у цьому регістрі».

У п'єсах «Про давнину», «Звуки в полях», які мають ілюстративно-розповідний характер, студенти знайомляться з прийомами сонористичного письма. Кластерні співзвуччя, тонке нюансування, авторські вказівки служать для створення ефекту звучання дзвону у п'єсі «Про давнину», або ефекту відлуння – у п'єсі «Звуки в полях».

Студенти повинні розуміти, що такі «новації» в циклах Л. Грабовського та В. Бібіка не є самоціллю. Вони спрямованні, за словами О. Зінькевич, на подолання обмеженості традиційного стилю, на оволодіння «…багатим досвідом сучасної музики, у поєднання її досягнень з українською музичною культурою» [2, 4].

Серед творів, які можна рекомендувати в репертуар студентів із середнім рівнем фортепіанної підготовки, заслуговують на увагу композиції М. Лисенка, Я. Степового, Н. Ніжанківського, М. Колесси, Ігоря та Юрія Шамо, В. Сильвестрова, Л. Грабовського, І. Щербакова, Л. Юріної, Г. Саська, Ж. Колодуб, О. Нежігая, І. Щербакова, В. Птушкіна, В. Демянішіна, Б. Фільц та інших композиторів.

Фольклорна тематика представлена творами М. Лисенка – «Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень», М. Колесси – «Три коломийки», Б. Фільц – «Закарпатські новелети», І. Шамо – «Українська сюїта», В.Демянішіна – обробки українських народних пісень «Червона калина», збірками А. Коломійця – шість транскрипцій зі збірника «Сонечко» та чотири транскрипції із збірника «Українські народні пісні» Л. Ревуцького та творами інших композиторів.

Номери з «Української сюїти» І. Шамо – «Думка», «Веснянка», «Танець» – відтворюють різні пісенно-танцювальні жанри українського фольклору. Опрацьовуючи на заняттях з «Інструментального виконавства» п'єси з «Української сюїти», студент знайомиться з історією виникнення цих жанрів, з їх тематикою, образністю. Так, у веснянках, що в давні часи супроводжували обряди закликання весни і проводів зими, оспівується пробудження природи, повернення тепла, надії на врожай, на кохання. Відомо, що веснянки відзначаються світлим ліризмом, життєстверджуючим характером, іноді урочистістю. «Веснянка» І. Шамо, у композиції якої поєднуються жанри танцю та пісні, відрізняється виразною мелодикою, образною яскравістю, розмаїттям фортепіанної фактури, багатим гармонічним колоритом.

Жанр коломийки яскраво репрезентований у фортепіанних п'єсах М. Колесси й М. Скорика. Коломийка, як жанр народної пісні, виникла в кінці XVII – на початку XVIII століть і була характерною для західних областей України. Вона викристалізувалася в народному мистецтві й збереглася до нашого часу в трьох різних формах: пісня, танець та інструментальна п'єса. П'єси з циклу «Три коломийки» М. Колесси представляють ознаки двох жанрових коренів: коломийки-пісні та коломийки-танцю. Студент, який знайомиться з даним циклом, повинен відмітити, що у примхливо-граціозній третій п'єсі циклу пісенний і танцювальний тематизм емоційно наближуються. У другій п'єсі – тематизм різко відмінний: сумний роздум музики початкового наспіву завершує форму через смисловий контраст з гостро-динамічною активністю середнього розділу. При виконавській інтерпретації всього циклу студент повинен підкреслити вогняно-темпераментний образ першої коломийки, яка разом із другою та третьою п'єсами повинні утворити єдине драматургічне ціле.

На українській фольклорно-етнографічній основі, а саме – на гуцульському фольклорі, базуються п'єси з фортепіанного циклу М. Скорика «З дитячого альбому». Інтонаційні звороти фольклорного походження, дисонуючі співзвуччя, синкоповано-імпровізаційна ритміка свідчать про використання композитором модернових засобів виразності. Наприклад, остинатність, як засіб відтворення стихійності танцю, використовується в «Народному танці». Синкопи на слабких долях у мелодичній лінії в партії правої руки, чергування шостого натурального й шостого підвищеного

ступеня в остинатній фігурі акомпанементу, часті хроматизовані ходи, яскравий динамічний план дійсно нагадують особливості гуцульських танців. У п'єсі «Лірник» всі елементи фольклорної стилістики композитор підпорядковує розкриттю змісту твору. Образ старого кобзаря передається за допомогою речитативної синкопованої мелодії в партії правої руки, яка проходить на фоні басових квінт у партії лівої.

Фортепіанна спадщина М. Лисенка, який зумів творчо перевтілити на національному ґрунті здобутки європейської музики, нараховує близько шестидесяти творів. Більша частина цих творів міцно закріпилася в педагогічному репертуарі музикантів-піаністів різних рівнів підготовки. «Елегія» fis moll не є винятком. В українській інструментальній музиці кінця XIX століття жанр елегії являв собою невелику п'єсу, що виражала сум, тугу за минулим і характеризувалася повільним темпом, мінорною забарвленістю звучання, вагомою роллю мелодійної лінії. При першому знайомстві з «Елегією» М. Лисенка студент повинен звернути увагу на розширення смислового діапазону цього жанру, що проявилося в хвилеподібній активності розвитку музичної думки й драматичних спалахах в кульмінаційних моментах твору. Незначна емоційна різниця між двома темами «Елегії» – вступною та основною – поглиблюється саме в передкульмінаційних розділах. Тема вступу, що близька до народнопісенних джерел і яка при другому проведенні збагачується невеликими віртуозними фігураціями, лише в епілозі твору поєднується з основною мелодією романсового походження. Студенту треба ретельно попрацювати над фактурою даного твору, у якій мелодія то віддаляється від партії акомпанементу (основна тема), то зливається з її фактурним та гармонічним фоном, що її огортає (тема вступу). У формі «Елегії» проявилася характерна для романтизму плинність, яка найчастіше досягається варіантним розвитком тематизму, властивим і іншим жанрам творчості композитора.

На сьогоднішній день в українській фортепіанній літературі існує багато творів джазового напряму, що представлені іменами київських композиторів С. Бедусенка («Джаз-сюїта № 1», «Джаз-сюїта № 2»), Г. Саська (фортепіанна сюїта «Граю джаз»), Л. Юріної (цикл «Джаз-фієста»), дніпропетровського композитора О. Нежигая (сюїта «Музичний тиждень», збірка «Твори для фортепіано»), львів'янина – М. Скорика (п'єси з циклу «З дитячого альбому»), харків'янина – В. Птушкіна (збірка «Фортепіанна музика для дітей») та інших. П'єси з цих циклів можуть бути рекомендовані для опрацювання студентами середнього рівня підготовки.

Так, кожна з трьох п'єс циклу «Граю джаз» Г. Саська – «Джаз-вальс», «Блюз», «Регтайм» написана в доступній для виконавців середнього рівня підготовки формі та фактурі. «Джаз-вальс» є прикладом синтезування класичного тридольного вальсу з елементами сучасного джазу. Цей синтез проявляється в поєднанні чіткої структури теми, яка складається з чотирьох

періодів, з найвідомішими рисами блюзового жанру: характерною поліритмією між партіями верхнього та нижнього голосів, наявністю паралельних квінт та септакордів у супроводі, що утворюють колористичні джазові співзвуччя. Робота над цією п'єсою сприятиме розвитку у студента гармонічного та мелодичного слуху, ритмічної гнучкості. При знайомстві з «Блюзом» увага студента повинна бути спрямована на імпровізаційне проведення мелодійної лінії, що прикрашена синкопами, акцентами й паузами, і яка неспішно рухається в супроводі характерних джазових гармоній зі зниженими й підвищеними «блюзовими» тонами. Певна складність виконання піаністами із середнім рівнем підготовки «Регтайму» криється не тільки у великих стрибках між басом та акордами, але й у характерній для регтайму поліритмії. У даному творі «конфліктність ритмів» виявляється через синхронність двох контрастно-ритмічних пластів. Це, по-перше, регулярна маршова дводольність у басах і, по-друге, «вільний», ритмічний рух у верхньому голосі, що навмисне порушує ефект регулярності.

Для студентів, які прийшли до університету після закінчення музичного, педагогічного училищ, або училища культури, можна запропоновувати в репертуар твори вітчизняних композиторів, які ставлять перед виконавцем більш складні художньо-виконавські завдання, пов'язані з інтонаційними, фактурними, поліфонічними, метроритмічними, агогічними особливостями.

Серед творів фольклорного спрямування можна рекомендувати для опрацювання як твори композиторів кінця XIX – першої третини XX століття – «Дві фортепіанні рапсодії на українські народні теми» М. Лисенка, «Дві прелюдії на основі українських народних пісень» ор. 38 Б. Лятошинського, так і твори композиторів другої половини XX – початку XXI століть: «Двадцять чотири колядки для фортепіано» І. Польського, «Карпатські фрески» Л. Дичко, цикл новел «Тарасові думи», сюїту «Гуцульські акварелі» І. Шамо, «Гуцульску сюїту» О. Некрасова, «Київський триптих» Б. Фільц, «Відгомін століть» Г. Саська, «Джазові обробки українських народних пісень» О. Саратського та інші.

Фортепіанний цикл Б. Фільц «Київський триптих», що був написаний у 1982 році і присвячений святкуванню 1500-річчя Києва, знайомить студентів зі знаменними сторінками з історії життя цього величного міста. Мотив передзвону, як музичний знак віддаленої від нас епохи, пронизує всі п'єси циклу, виконуючи функцію своєрідного наскрізного лейтмотиву. У першій п'єсі («Ostinato») студент повинен звернути увагу на фактуру крайніх частин, де авторка для створення ефекту дзвону застосовує акорди кварто-квінтового сполучення в зіставленні полярних звукових регістрів інструменту. У другому номері («Toccata»), що відтворює драматичні сторінки з історії Києва, мотив передзвону вплетений у стрімливий, динамічний плин віртуозних фігурацій та пасажів. За словами

мистецтвознавця В. Бєлікової, у даній частині циклу «авторка майстерно здійснює накладання своєрідного звучання різних за величиною груп дзвонів і в музичній тканині п'єси дійсно виникає звучання церковної дзвіниці з великими, середніми та маленькими дзвіночками» [1, 33].

Фактура перших тактів третьої частини («Maestoso») заснована на складній октавно-акордовій техніці: тут тема дзвонів проходить у низькому регістрі гордовито, велично й урочисто. Далі фактура змінюється. З'являються каскади шістнадцятих тривалостей, які перегукуються із фактурою вислову другого номеру циклу. Виконання фінальної п'єси вимагає від студента володіння складними технічними прийомами гри та гнучким нюансуванням.

При опрацюванні циклу «Відгомін століть» Г. Саська студенти повинні звернути увагу на епіграфи, які додає автор до кожної п'єси. Вони використовуються композитором для посилення образно-асоціативних аспектів, що, у свою чергу, допомагає студентам-виконавцям створити певний музичний образ. Важливу роль у конкретизації програмного змісту відіграє використання фольклорної семантики. Інтонації веснянок можна почути в п'єсі «Весняні хороводи на Болонії», алюзії звучання народного оркестру – у номері «Бабин торжок». Музична мова циклу органічно вбирає і своєрідно переплавляє архаїку давніх слов'янських піснеспівів. Так, при розучуванні п'єси «Городище Кия» студенту треба ретельно прослухати й попрацювати над мелодією, якій властиво: обмежений діапазон, трихордова ладова основа поспівок, принципи речитації на одній ноті. Псалмодія і хоральність використовуються композитором у номері «Таємниці лаврських печер». Разом із новітніми прийомами музичної виразності вони допомагають студенту-інтерпретатору відтворити атмосферу містичного характеру даної п'єси. Останній номер «Свято на Всеволодовім пагорбі» містить інтонаційно-фактурні особливості всіх попередніх частин, тому може сприйматися виконавцем як образно-драматургічний підсумок всього циклу.

Серед творів романтичного спрямування для студентів із високим рівнем музичної підготовки можна рекомендувати для опрацювання прелюдії Л. Ревуцького, що посіли почесне місце в фонді української музичної класики першої третини XX століття. «Три прелюдії» ор. 4 є прикладом ліричного відображення світу. Вони внесли у вітчизняну фортепіанну літературу романтичну імпульсивність емоцій, нестримне поривання драматично-вольового почуття. Контрастністю образів відрізняються «Дві прелюдії» ор. 7: ліро-епічний характер Прелюдії Es dur змінюється бентежною польотністю Прелюдії b moll. Так, при роботі зі студентом над Прелюдією Es dur ор. 7 викладач повинен акцентувати, що розгортання художнього образу в даній п'єсі пов'язане з поступовим психологічним переінтонуванням ліричного, наспівного за природою

вислову в його епічне узагальнення. Студенту треба звернути увагу на те, що вже в експозиційному розділі, який має два періоди, перші два речення в кожному з цих періодів викладають тематичні проведення з регістровим, фактурним та гармонічним варіюванням. Третє речення є не тільки своєрідним завершенням, але й передумовою подальшого музичного розвитку. Студент повинен ретельно попрацювати над репризним розділом, який містить головну кульмінацію твору із залученням усіх регістрів інструменту, та підкреслити появу нового тематичного матеріалу, примхливо-жорсткуватого за характером, у коді.

Романтичну спрямованість української фортепіанної музики в наші часи продовжують твори сучасного львівського автора Г. Мартиненко**.** У співпраці з поетом В. Чернів-Чернявським нею був написаний цикл «Українські ноктюрни», тематика якого розкриває всю велич природи – від розбурханої весняної криги через теплоту та щедрість літа, гармонію і багатоголосся «Осінньої пісні» до зимових заметілей із сніговіями та морозами.

Серед творів неокласичного спрямування для опрацювання студентами-піаністами з високим рівнем підготовки можна рекомендувати «Вісім прелюдій» О.Некрасова. У даному циклі мініатюр композитор знаходить втілення «вічних» тем і образів, що у стислій драматургічній формі відтворюють його бачення проблем буття. Розглядаючи п’єси О. Некрасова, треба відмітити, що майже всім прелюдіям властивий лаконізм. Тому при розборі студент повинен звертати увагу на всі деталі нотного тексту п’єс. У строгій виваженості його елементів – артикуляційних, ритмоінтонаційних, фактурних, регістрових, динамічних, ладово-гармонічних народжуються музичні образи кожної прелюдії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що фортепіанні цикли, альбоми, збірки та окремі п’єси українських композиторів кінця ХІХ – початку ХХІ століть займають значне місце в педагогічному репертуарі майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розгляд фортепіанних творів вітчизняних авторів названого періоду дозволив узагальнити їх за жанрово-стильовою належністю, а також систематизувати ці твори, ураховуючи різні рівні інструментальної підготовки студентів.

П’єси романтичного спрямування залишаються незмінною складовою навчального репертуару студентів будь-якого рівня підготовки. Певне місце належить фортепіанним творам неокласичного спрямування. Імпресіоністичні та експресіоністичні тенденції втілені в низці творів, для яких характерними є пошуки в тембрально-регістровій сфері. Неабияке місце в репертуарі студентів усіх рівнів підготовки займають п’єси з використанням сучасних композиторських технік (сонорика, додекафонія, пуантилізм тощо). Окремий музично-естетичний пласт складають джазові композиції.

Вагоме місце в навчальному репертуарі належить творам з орієнтацією на фольклорну тематику. Великого значення в них набуває відображення фольклорних першообразів, передусім, пісні, танцю, а також народного інструменталізму – частіше у вигляді імітації гри на традиційних народних інструментах.

Активне використання в навчальному репертуарі студентів-піаністів творів українських композиторів минулого й сучасності не тільки розширює уявлення про розвиток вітчизняної музичної культури, але й сприяє ефективному формуванню національно-свідомого типу особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Пропонована робота може стати підґрунтям подальших досліджень у напрямі систематизації вітчизняної фортепіанної літератури, а саме – поліфонічних, моторних жанрів, творів великої форми для використання їх на заняттях з «Інструментального виконавства» у вищих педагогічних навчальних закладах із студентами різних рівнів музичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєлікова В. В. Її музика – наше життя, наше багатство : монографія / Валентина Венедиктівна Бєлікова ; МОНМС України. – Кривій Ріг : Видавничий дім, 2013. – 52 с.

2. Зінькевич О. Український авангард / О. Зінькевич // Музика. – 1992. – № 4. – С. 4–5.

3. Кіреєва В. Сучасні тенденції українського фортепіанного репертуару / В. Кіреєва, Н. Логвиненко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2012. – № 1. – С. 92–96.

4. Милич Б. Фортепіанна література українських радянських композиторів для дітей та юнацтва / Б. Милич. – К. : Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1961. – 104 с.

5. Олійник О. Українська радянська фортепіанна музика для дітей / О. Олійник. – К. : Наук. думка, 1979. – 108 с.

6. Фільц Б. Види і жанри української музики для дітей / Б. Фільц // Українське мистецтвознавство : матеріали, дослідження, рецензії. – 2004. – Вип. 5. – С. 105–109. – (НАН України, Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського).

REFERENCES

1. Bielikova, V. V. (Ed.). (2013). *Yii muzyka – nashe zhyttya, nashe bahatstvo [Her music is our life, our wealth]*. Kryvyi Rih: Vydavnychyi dim.

2. Zinkevych, O. (1992). Ukrainskyi avanhard [Ukrainian avant-garde]. *Muzyka*, *4,* 4–5.

3. Kireieva, V., & Lohvynenko, N. (2012). Suchasni tendentsii ukrainskoho fortepiannoho repertuaru [Modern trends in Ukrainian piano repertoire]. *Nauka. Relihiya. Suspilstvo, 1,* 92–96.

4. Mylych, B. (Ed.) (1961). *Fortepianna literatura ukrainskykh radianskykh kompozytoriv dlia ditei ta yunatstva* [Piano literature by Ukrainian soviet composers for children and youth]. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo obrazotvorchoho mystetstva i muzychnoi literatury URSR.

5. Oliinyk, O. (Ed.) (1979). *Ukrainska radianska fortepianna muzyka dlia ditei* [Ukrainian soviet piano music for children]. Kyiv: Naukova dumka.

6. Filts, B. (2004). Vydy i zhanry ukrainskoi muzyky dlia ditei [The types and genres of Ukrainian music for children]. *Ukrainske mystetstvoznavstvo: materialy, doslidzhennia, retsenzii, 5,* 105–109.

РЕЗЮМЕ

Ревенко Наталья. Отечественный фортепианный репертуар как составляющая инструментальной подготовки будущего учителя музыкального искусства.

В статье рассмотрены фортепианные произведения украинских композиторов конца XIX – начала XXI веков с целью их включения в репертуар студентов-пианистов высших педагогических учебных заведений в процессе освоения ими курса «Инструментальное исполнительство». Фортепианные циклы, альбомы, сборники и отдельные пьесы украинских композиторов систематизированы по разным уровням инструментальной подготовки студентов – будущих учителей музыкального искусства. Проанализированы интонационные, ладовые, метроритмические, фактурные и другие особенности фортепианных произведений отечественных авторов традиционного и авангардного направлений. Освещены основные методы работы над пьесами в процессе исполнительской интерпретации.

***Ключевые слова**: фортепианный репертуар, инструментальная подготовка, будущий учитель музыкального искусства, пьесы украинских композиторов.*

SUMMARY

Revenko Natalia. National piano repertoire as a main component of instrumental training of the future musical art teachers.

The article deals with the piano pieces of music of Ukrainian composers of the late 19th – early 21st centuries, which are to be included to the piano students' repertoire within the Instrumental Performance curriculum course in higher educational establishments. Piano cycles, albums, collections and individual pieces by Ukrainian composers are systematized on the various levels of instrumental training of students – future teachers of musical art. Intonation, modes, beats, rhythm, texture and other features of the piano works by national authors of traditional and avant-garde trends are analysed. Main methods, used while working with plays in the process of performing interpretation, are illuminated.

Piano students of all performing (instrumental) levels are provided with a large number of piano pieces based on Ukrainian folk songs and focused on national folk themes. This trend is represented by the names of M. Lysenko, L. Revutskyi, B. Liatoshinskiy, M. Kolessa, I. Berkovich, A. Kolomiiets, V. Kosenko, I. Shamo, B. Filts, V. Demianishin, O. Kravtsiv, L. Dychko, H. Sasko. It is proved that a definite place in the heritage of these composers have been taken by the theme of history of Ukrainian people, their life, customs and ceremonies; song and dance-like genres of folk origin – kolomyika and vesnianka – are widely used, too.

Ukrainian romanticism in piano art of the late 19th – early 21st centuries is represented by many genres of European origin. Preludes by L. Revutskiy, mazurkas, waltzes, elegies, impromptus by M. Lysenko, nocturnes by H. Martinenko and works of other composers occupy a significant place in the repertoire of students with various levels of performing skills.

There is an accent made on several jazz compositions, such as: "Music Week" by O. Nezhigay, cycle "Jazz Fiesta" by L. Yurina (beginner), piano suite "I Play Jazz" by H. Sasko, plays in the series "From the children's album" by M. Skorik (intermediate), "Jazz suite №1", "Jazz suite №2" by S. Bedusenko (advanced level).

It is noted, that the implementation of musical cycles, collections or individual pieces by Ukrainian composers of the past and present, not only broadens the view on domestic musical culture, but helps form the national-oriented type of personality of the future teacher of music.

***Key words:** piano repertoire, instrumental training, future teacher of musical art, plays by Ukrainian composers.*

УДК 378.14. 811.111

Тетяна Рідель
Сумський національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0002-6980-7975
Ольга Тамаркіна
Сумський національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0002-8508-1449
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/138-152

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ОПТИМАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті наголошено, що процес формування оптимальної мотивації учіння студентів-аграріїв є досить складним, динамічним і суперечливим. Він не є стихійним і передбачає наявність певних педагогічних умов та грамотного, творчого педагогічного керівництва.

Проаналізовано сукупність педагогічних умов, що впливають на результативність процесу формування мотивації. Проаналізовано підходи до тлумачення понять «компетенція» та «компетентність». Теоретично обґрунтовано деякі педагогічні умови, що забезпечують успішність формування в майбутніх фахівців оптимальної мотивації учіння у процесі вивчення іноземних мов, а саме реалізацію комунікативного й компетентнісного підходів до навчання.

Ключові слова: *педагогічні умови, організація навчальної діяльності студентів, оптимальна мотивація учіння студентів-аграріїв, компетенція, компетентність, структура комунікативної компетенції, комунікативні вміння й навички, професійна компетенція.*

Постановка проблеми. В Україні мовна підготовка визнана однією з головних складових вищої освіти. У цьому контексті відкриваються значні можливості у вивченні структурних компонентів мотивації й використанні її резервів для успішного вирішення проблеми розвитку мовної компетенції студентів. Теоретичні та експериментальні дослідження проблеми мотивації засвідчують, що у процесі навчання іноземній мові мотивації належить визначальна роль. Доведено, що ефективність володіння мовою залежить від рівня розвитку мотивації до опанування предмету. Серед усіх видів мотивації, що спонукають студентів до оволодіння іноземною мовою, найважливішими є мотиви, які безпосередньо пов’язані з власне навчальною діяльністю і процесом її перебігу.

Ефективне використання мотивації дає змогу розкрити внутрішні резерви особистості, сприяє її розвиткові, навчанню й вихованню. Завдяки мотивації можна впливати як на результативність діяльності, так і на розвиток самої особистості. Залежно від соціальної та економічної ситуації

мотивація як найгнучкіше утворення може змінюватися. У цьому полягає актуальність проблеми мотивації та безперервне її вивчення.

Процес формування оптимальної мотивації учіння студентів-аграріїв є досить складним, динамічним і суперечливим. Він не є стихійним і передбачає інтеграцію певних педагогічних умов та грамотного, творчого педагогічного керівництва.

З огляду на це подане дослідження присвячено виявленню й теоретичному обґрунтуванню деяких педагогічних умов, що впливають на успішність формування в майбутніх фахівців оптимальної мотивації учіння у процесі вивчення іноземних мов, а саме реалізації комунікативного та компетентнісного підходів до навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Питання мотивації навчальної діяльності достатньо широко висвітлювались у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Визначальною позицією є розуміння мотивації як системи спонукань (В. Асєєв, Л. Божович, А. Маркова, Е. Шорохова, П. Якобсон), тобто як детермінації поведінки в цілому (С. Рубінштейн).

Крім того, у науковій літературі зазначається, що проблема формування оптимальної мотивації залежить від академічної успішності (Н. Мілітанська, З. Романова); інтересу до іноземних мов (П. Козик, Р. Сирнєва); задоволення комунікативної потреби (В. Андрієвська, П. Козик, Т. Левіна, М. Муканов, Л. Паневіна, О. Рощина, В. Сатінова); здібностей до іноземних мов (О. Кричев, Л. Юрцева); змісту інформації, що повідомляється іноземною мовою (П. Козик, Б. Ноткін); особистості викладача (П. Козик, Н. Симонова); стосунків викладача і студентів (В. Грабал, С. Григорян, Г. Іванова, Т. Кольцова, Ш. Чхартишвілі); специфіки особистостей студентів (І. Іменітова, А. Маркіна, Н. Симонова); стосунків у навчальній групі (С. Григорян, Н. Симонова О. Рощина, В. Шадриков); професійної спрямованості навчальної діяльності (О. Башкирцева, А. Гебос, Б. Ноткін, Л. Образцова, Л. Панова).

Мета статті – обґрунтування й розробка деяких педагогічних умов, спрямованих на активізацію процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів-аграріїв у процесі вивчення іноземних мов на підставі аналізу наукової та методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду щодо підготовки майбутніх фахівців. Висвітлені педагогічні умови, а саме реалізація комунікативного і компетентнісного підходів до навчання, мають розв’язати суперечності, які існують у системі вищої освіти з урахуванням можливостей фахової підготовки спеціалістів.

Методи дослідження – порівняльний аналіз теоретичних концепцій та експериментальних досліджень з проблем мотивації особистості, мотивації навчання і специфіки мотивів оволодіння іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вивченої літератури дає можливість визначити умови ефективного формування оптимальної

мотивації учіння студентів-аграріїв у процесі вивчення іноземних мов. Проте, перед тим, як назвати педагогічні умови й розкрити їх зміст, необхідно з'ясувати лексичне значення термінів «умова», «педагогічна умова».

За словником С. Ожегова, «умови: 1) обставини, від яких що-небудь залежить; 2) правила, що встановлені в будь-якій діяльності, галузі життя» [18].

За визначенням С. Шишова, умова – обставина, від наявності чи зміни якої залежить наявність чи зміна чогось іншого, що називається в такому разі обумовленим [26].

Для подальшої роботи нам необхідно з'ясувати лексичне значення терміна «педагогічна умова».

В Українському педагогічному словнику знаходимо таке визначення педагогічної умови: «це необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення навчально-педагогічного процесу» [8, 174].

Основною педагогічною умовою є застосування комунікативного підходу до навчання іноземній мові.

Важливим моментом у становленні комунікативної позиції студентів є момент їхнього самовизначення – свідомий перегляд можливостей, що склалися в попередньому життєвому досвіді, свідомий вибір нових способів і прийомів діяльності, що відповідають новим завданням.

Така переорієнтація викладання іноземних мов на практику спілкування мовою важлива не тільки тому, що метою оволодіння іноземною мовою є спілкування, але також і внаслідок того, що сама практика спілкування мовою зумовить розвиток лінгвістичних умінь, тобто акцент робиться на набуття комунікативної й лінгвістичної компетенцій.

Таким чином, ми розглядаємо комунікативне навчання іноземній мові як навчання спілкуванню, бажана мета при цьому – комунікативна компетенція, тобто здатність користуватися лінгвістичною системою ефективно і відповідно до ситуації. Внутрішня мотивація виникає з інтересу до того, що повідомляється мовою. Мотивація буде вищою за умови, якщо діяльність буде менш навчальною. При переспрямуванні завдання навчання в завдання спілкування, що має особистісну значущість для студента, створюються умови, за яких відбувається потужний підйом рівня мотивації до оволодіння мовою, мовленням [22; 23]. Створення умов спілкування буде сприяти переходу зовнішньої мотивації у внутрішню, у подальшому – внутрішня мотивація до оволодіння мовою може трансформуватися в мотивацію спілкування іноземною мовою.

Комунікативний підхід, як бачимо, тісно пов'язаний із компетентнісним підходом.

Компетентність фахівця визначається новою концепцією освіти як складова державних стандартів освіти. Основною метою діяльності вищої школи визнається навчання та виховання людини, яка може стати співучасником творення культури і проявляти ініціативу в мовній діяльності

в суспільстві; фахівця, який володіє необхідними знаннями, уміннями й навичками для вирішення професійних завдань, що дає змогу розумітися на справах певної галузі та вправно вирішувати проблеми у сфері своєї професійної діяльності [3; 4; 9; 7; 11; 12; 20].

З огляду на те, що компетентнісний підхід пов'язують з ідеєю всебічної підготовки й виховання людини не лише як фахівця та професіонала своєї справи, але і як особистості, члена колективу і суспільства, за своєю природою він вважається гуманітарним тому, що мета гуманітарної освіти полягає не лише в передачі майбутньому спеціалісту всієї сукупності знань, умінь і навичок у певній галузі, а й у розвитку світогляду, допомагає навчитися приймати індивідуальні творчі рішення, прагнути до самоосвіти, а також формувати гуманістичні цінності.

Учені, характеризуючи поняття «компетентність», наголошують на неоднозначності її трактування. Одні вважають за необхідне обов'язково мати контекст для демонстрації компетентності. Інші доводять, що компетентність завжди є результатом, вона характеризує дії індивіда, а не описує процес, під час якого індивід набуває цієї компетентності. Решта науковців надає компетентності права на вимірювання здатності індивіда щось робити, необхідність чітко визначати й затверджувати стандарти та уявляють компетентність як міру того, що індивід може робити в конкретно визначений час [20; 21].

Сучасна модель освіти – «навчання протягом життя» [4; 11; 17] – спрямована на підготовку фахівця з широким спектром професійних якостей. Розв'язуючи такі завдання через категорію компетентності, що останнім часом широко досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці, вважаємо, що основна мета підготовки студентів у вищому немовному навчальному закладі полягає у формуванні комплексу компетентностей, які потребують уточнення й розширення через формування поняття комунікативної компетенції.

Здійснений огляд філософської та психолого-педагогічної наукової літератури засвідчив, що питання, пов'язані з гуманізацією та гуманітаризацією, сягають педагогічної проблеми формування комунікативної компетенції студентів-аграріїв.

Для розкриття досліджуваного поняття «комунікативна компетенція» необхідно розглянути взаємозв'язок понять компетенція і компетентність, а також з'ясувати дефініції концептуального поняття комунікативна компетенція в зарубіжних і вітчизняних працях.

Фахова підготовка студентів-аграріїв у процесі вивчення іноземних мов пов'язується із рівнем сформованості комунікативної компетенції, що передбачає використання мови як засобу спілкування. Проблема комунікативної компетенції актуалізувалася у зв'язку з функціональними й комунікативно-доцільними особливостями мовленнєвого спілкування.

У науковій літературі диференціюють два близькі за значенням поняття і пропонують трактувати поняття «компетенція» та «компетентність» як синонімічні лексичні структури, проте не тотожні за змістом [19]. Обидві категорії пов'язуються з професійною підготовкою студентів.

Сучасна педагогічна наука визначається тенденцією до дефініції комунікативної компетенції як такої, що може характеризувати професіоналізм особистості розумінням і відтворенням мови на рівні не тільки знань, що стоються фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих особливостей та мовленнєвих навичок, а й залежно від різноманітності цілей та особливостей ситуації спілкування. Професійна компетентність майбутнього фахівця має розглядатися крізь наявність його компетенцій, тобто тих дій, у яких він орієнтується і навіть має певний досвід.

Короткий психологічний словник [15], на нашу думку, дає більш чітке визначення поняття компетенції (лат. *домагаюся, відповідаю*) у ширшому (повноваження, надані законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі) та вужчому (знання і досвід у тій або іншій сфері) розумінні.

Дефініція терміна «компетенція» двозначно визначає це поняття: з одного боку, це полягає в тому, що суб'єкт спирається на закони розвитку природи і суспільства та на право, а з іншого – це його досвідченість у вирішенні конкретних питань, що відображається як кількістю, так і якістю знань і вмінь людини в певній галузі діяльності.

У філософському енциклопедичному словнику дефініція терміна «компетенція» тлумачиться як «достатні знання індивіда про предмет» [24].

Для характеристики рівня професійної підготовки термін «компетентність» почали застосовувати порівняно недавно. Таким чином, некомпетентна людина не зможе повною мірою й у соціально значимих аспектах її реалізувати.

Поняття «компетентність» у психологічній та педагогічній літературі корелюється з прикметником *компетентний*. Словник С. Ожегова слово *компетентний* тлумачить як «обізнаний, авторитетний у певній сфері фахівець», тобто той, хто має якісь компетенції [18]. Таким чином, компетентність – це якість особистості, що сформована професійно; професіоналізм працівника; якість особистості викладача, що допомагає продуктивно розв'язувати поставлені завдання, що, у свою чергу, спрямовані на формування особистості студента [6].

Комунікативна компетенція вважається однією з важливих у професійному й суспільному житті та є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця. З одного боку, вона сприяє швидкому прийняттю особистості до соціуму та виступає в ролі особистісної потреби громадянина, а з іншого – готує професійні кадри для суспільства. Комунікативна компетенція містить професійні знання та

вміння. Крім цього, до її складу входять такі якості, як «ініціатива, співробітництво, здатність до роботи у групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити тощо. Компетенція трансформує вміння й знання в новій ситуації» [1; 5; 19].

У соціологічних і психолого-педагогічних дослідженнях на сьогодні не вироблено одностайного погляду на визначення поняття «комунікативна компетенція». Поняття «комунікативний» і «комунікабельний» уважаються тотожними і вживаються для позначення здатної, схильної до комунікації людини, зокрема такої, що легко встановлює контакти і зв'язки [2].

У мовознавчій літературі термін «компетенція» досліджується у працях Н. Хомського [25; 28] з посиланням на В. Гумбольдта [10] і позначає «здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовленнєвої, діяльності рідною мовою».

Компетентний мовець або слухач, на думку Н. Хомського [25, 4], «повинен уміти: а) продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього поєднання, б) розуміти смисл висловлювання, тобто бачити формальну подібність або розбіжності у значеннях двох висловлювань». Учений пов'язував теорію мовної компетенції переважно з досконалими слухачами та співбесідниками в однорідному мовному середовищі, з тими, хто знає мову бездоганно і хто не піддається впливу таких психологічних чинників, як обмеженість пам'яті, увага та інтерес, помилки у використанні мовних знань у реальному спілкуванні.

Еволюція поглядів на комунікативну компетенцію як складову професійної компетентності майбутнього фахівця зумовлена з'ясуванням характеру взаємодії між комунікативною компетенцією й обізнаністю з іншомовною культурою.

Спираючись на моделі комунікативної компетенції зарубіжних дослідників, російські та українські автори у своїх розвідках виробили також декілька підходів до визначення характерних ознак складників комунікативної компетенції.

Ми схильні поділяти думки вчених, які вважають поняття «комунікативна компетенція» однією зі складових більш загального поняття – «професійна компетентність» (Ю. Варданян, М. Кабардов, Н. Кузьміна) [6; 14; 16].

Своєрідну структуру професійної компетентності спеціаліста, що дає можливість переконатися у правильності висновків щодо необхідності розмежування понять «компетентність»/«компетенція» та підпорядкування другого першому, пропонує Ю. Варданян, який зазначає: «…структура професійної компетентності містить такі компоненти: суб'єктний, у якому виявляється рівень власної активності майбутнього спеціаліста щодо

актуалізації, реалізації, збереження професійної компетентності; об'єктний, у якому виражений рівень психологічного супроводу процесу побудови та здійснення професійної діяльності; предметний, у якому вміщується характеристика рівня проміжних і кінцевих результатів спеціаліста; пізнавально-перетворювальних дій, які дають змогу студентові використовувати навчально-пізнавальну та професійно-практичну діяльність (наприклад, комунікацію як діяльність) як джерело розвитку готовності та можливості самореалізації у сфері трудової діяльності» [6, 22].

Особливості комунікативної компетенції студента-аграрія виявляються через теоретичну підготовку в певній галузі знань, а також міжособистісне пізнання, міжособистісні стосунки, закони логіки та аргументації. Отже, значення терміна «комунікативна компетенція» студента-аграрія включає комплекс досить добре сформованих професійних знань, організаторських та комунікативних здібностей, імпліцитної культури, здатності до самоконтролю, словесної й несловесної (що потребує мінімального використання вербального матеріалу) взаємодії.

Професійна комунікативна компетенція студентів-аграріїв охоплює такі складові: теоретичні та практичні знання в системі профільних дисциплін (комунікативна компетенція); організаторські здібності студента; комунікативна рефлексія.

Рівень професійної підготовки студентів-аграріїв визначається також через витлумачення комплексного використання носієм мови вербальних і невербальних засобів спілкування в чітко визначених ситуаціях, уміння орієнтуватися в обставинах спілкування, уміння виявляти ініціативу у спілкуванні. Йдеться про більш конкретне розуміння професійної підготовки, тобто про комунікативну компетенцію, що визначається як правомочність людини, певна система знань, практичних вербальних умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини.

Наведені вище положення уможливлюють виділення основних характеристик компетентного мовця: а) орієнтація в ситуації спілкування; б) застосування мовних засобів, що відповідають лексико-граматичним законам конкретної мови; в) наявність системи знань, що надає можливість здійснювати комунікацію в соціумі.

Структура комунікативної компетенції характеризується достатньою кількістю компонентів, які перебувають у взаємодії та взаємозумовлюються, оскільки мають властивості варіативності, взаємозалежності, інтегративності, кумулятивності, соціальної й особистісної значущості. Саме структура комунікативної компетентності досить системно досліджувалася в роботах учених-лінгвістів та лінгводидактів протягом ХХ-го століття.

Одним із перших, хто запропонував власний погляд на структуру комунікативної компетентності, був Д. Ізарєнков [13]. Учений вказав на те,

що структура комунікативної компетенції формується певною низкою складових, між якими встановлюються визначені зв'язки. Структура комунікативної компетенції представлена мовленнєвою, мовною, прагматичною компетенціями [13, 56–57].

Ґрунтовне опрацювання розвідок, у яких розкривається сутність компетенцій, дозволило зробити такі узагальнення.

1. Мовленнєва компетенція окреслює систему знань усіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного й синтаксичного); уміння правильно оперувати мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць більш складних комунікативних синтаксичних одиниць.

2. Мовна компетенція виробляє систему знань понятійного категоріального апарату науки про мову. Він окреслений порівневим описом за допомогою чітко визначеної системи мовних категорій, значень цих категорій та типових засобів відтворення цих значень.

3. Мовна компетенція також характеризується рівнями за ознакою узагальнення розумової діяльності:

1) рівень запам'ятовування одиничних об'єктів. У такому випадку не відбуваються лінгвістичні узагальнення. Наприклад, студенти, не володіючи лінгвістичною термінологією, запам'ятовують певне слово, словосполучення чи речення;

2) рівень узагальнень, усвідомлених не повністю. Студенти вивчають мову, не оволодіваючи теоретичними відомостями;

3) рівень практичних узагальнень. У цьому сенсі мається на увазі, що наукові лінгвістичні поняття не утворюються, а відбувається узагальнення мовних явищ за зовнішніми рисами;

4) рівень теоретичних узагальнень або рівень лінгвістичної абстракції [2; 5].

Комунікативна компетенція особистості окреслює наявність таких здібностей:

а) прогнозувати комунікативну ситуацію, у якій має відбутися спілкування, у соціально-психологічному контексті;

б) передбачати хід спілкування, беручи до уваги специфічність комунікативної ситуації;

в) поринати в обстановку ситуації спілкування на соціально-психологічному рівні;

г) управляти процесами спілкування у процесі комунікації на соціально-психологічному рівні.

Досвід спілкування займає особливе місце у структурі комунікативної компетенції особистості. З одного боку, він є соціальним і включає інтеріоризовані норми й цінності культури, а з іншого, є індивідуальним, адже ґрунтується на індивідуальних комунікативних здібностях і психологічних

подіях, пов'язаних зі спілкуванням у житті особистості. Аналіз термінологічного змісту поняття «комунікативна компетенція» надає можливість синтезувати загальні принципи, на яких базуються сучасні підходи до досліджуваної проблеми: мову необхідно розглядати як знання, якими мовець (або той, хто вивчає мову) повинен оволодіти, і як уміння користуватися нею у відповідній ситуації; будь-яке висловлювання має бути не тільки граматично правильно побудоване, але й адекватно відповідати ситуації.

З позиції організації навчальної діяльності студентів на основі компетентнісного підходу цінним для нас є дослідження А. Говатта, який розрізняє «сильний» і «слабкий» варіанти комунікативного навчання іноземній мові. Слабкий варіант, який є більш-менш звичайною практикою останніх років, підкреслює важливість забезпечення студентів можливостями використовувати іноземну мову для спілкування. Сильний варіант комунікативного навчання, з іншого боку, припускає, що іноземна мова засвоюється через спілкування, і якщо перший можна визначити як засвоєння для використання, то останній – використання іноземних мов для її засвоєння [31]. Виникає питання: ми навчаємо мові (через спілкування) або ми навчаємо спілкуванню (через мову)?

На думку багатьох зарубіжних учених [27; 28; 29; 30], обидва ці питання не є несумісними, навпаки, вони логічно взаємопов'язані. Між ними такий самий взаємозв'язок, як між лінгвістичною і комунікативною компетенціями.

Ці два поняття перетинаються таким чином, що лише невелика частина лінгвістичної компетенції залишається за межами комунікативної компетенції, тоді як комунікативна компетенція охоплює велику частину лінгвістичної компетенції, залишаючи за межами лише невелику частину останньої. Це значить, що, навчаючи лінгвістичній компетенції, ми втрачаємо велику частину комунікативної компетенції, у той час як навчання комунікативній компетенції працюватиме і на лінгвістичну компетенцію, за винятком невеликої її частини. З огляду на це, якщо ми хочемо навчити спілкуванню, то необхідно залучити студентів до вирішення комунікативних завдань.

Системний підхід до структури комунікативної компетенції, яка прогнозує наявність умінь поєднувати мовні засоби із завданнями й умовами спілкування, ураховуючи соціальні норми поведінки й комунікативної релевантності висловлювання, репрезентуючи єдність мови і мовлення, передбачає дослідження комунікативної компетентності як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень. У межах такого підходу комунікативна компетенція, як будь-який системний об'єкт, уможливлює виділення складових залежно від конкретних завдань, поставлених у дослідженні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок, що реалізація педагогічної

умови, яка забезпечує наявність стійкої позитивної мотивації й потреби оновлення інформаційного багажу, розв'язує суперечність між достатнім рівнем сформованості мотивації до оволодіння іноземною мовою й недостатнім рівнем сформованості комунікативних знань, умінь і навичок. Різноманітні форми фахової підготовки дозволяють моделювати навчальний процес, ураховуючи психологічні особливості та естетичні смаки, що стимулюють пізнавальні інтереси та підвищують рівень мотивації. Можливості нестандартних форм та методів подачі навчального матеріалу з урахуванням комунікаційних технологій дозволяють підтримувати стійкий інтерес студентів до формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов.

Навчальний курс також передбачає реалізацію педагогічної умови, яка забезпечує орієнтацію на вироблення компетенцій майбутнього фахівця. Дотримання даної педагогічної умови забезпечує особливу атмосферу спільної роботи й самостійної діяльності студентів та організацію занять із урахуванням розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців, ураховуючи специфіку майбутньої діяльності. Зміст навчального курсу має бути спрямованим на посилення роботи викладача з кожним студентом, ураховувати їхні особистісні характеристики, забезпечувати активне формування й розкриття здібностей до іноземних мов, надавати можливість саморозкриття в нових, постійно змінних навчальних ситуаціях.

Реалізація педагогічної умови впровадження взаємопов'язаних комунікативного й компетентнісного підходів дозволяє об'єктивно оцінити ефективність процесу навчання щодо формування оптимальної мотивації учіння студентів-аграріїв та подолати суперечність між необхідністю підвищення ефективності процесу формування комунікативної підготовки студентів і відсутністю належної теоретичної і методологічної бази, яка сприяє ефективному вирішенню проблеми; потенційними комунікативними можливостями дисциплін профілюючого циклу й неможливістю їх реалізації у традиційних формах і методах навчання.

Таким чином, під час аналізу науково-методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду підготовки майбутніх фахівців було обґрунтовано та розроблено педагогічні умови, спрямовані на активізацію процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів-аграріїв у процесі вивчення іноземних мов. Висвітлені педагогічні умови мають розв'язати суперечності, які існують у системі вищої освіти з урахуванням можливостей фахової підготовки спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.

2. Богомаз С. П. Самоанализ как условие профессионального самоопределения учащихся на материале сельских школ БССР : автореф. дисс. на соискание ученой

степени канд. психол. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. П. Богомаз. – Минск, 1988. – 19 с.

3. Бойко А. М. Побудова науково-обґрунтованої моделі випускника як умова забезпечення багатоступеневої освіти у вищій педагогічній школі / А. М. Бойко // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку : Матеріали науково-практичної конференції. Ч. І. – К., 1996. – С. 43–46.

4. Болонський процес : Нормативно-правові документи / [укл. З. І. Тимошенко, І. Г. Оніщенко, А. М. Грехов, Ю. І. Палеха]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102 с.

5. Бутенко Ж. В. Коммуникативная компетенция : набор или модель / Ж. В. Бутенко // Формирование коммуникативной компетенции на русском языке. – М., 1994. – 212 с.

6. Варданян Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданян. – М., 1998. – 179 с.

7. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1988. – 608 с.

8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. –К. : Либідь, 1997. – 607 с.

9. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ : Дидактический аспект / О. С. Гребенюк / [под ред. М. М. Махмутова]. – М. : Педагогика, 1985. – 152 с.

10. Гумбольд В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольд. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.

11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

12. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20–27 лютого.

13. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

14. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–50.

15. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

16. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.

17. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

18. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.

19. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

20. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири сучасної школи / О. І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – С. 332–345.

21. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. Група «Основа», 2005. – 96 с.

22. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра психол. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 20 с.

23. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : дисс. … д-ра психол. наук / В. В. Рыжов. – Н. Новгород, 1995. – 215 с.

24. Философский энциклопедический словарь / под. ред. А.Л. Грекуловой. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 813 с.

25. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Прогресс, 1972. – 164 с.

26. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 318 с.

27. Bachman L. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency / L. Bachman. – TESOL Quarterly, 1982. – Vol. 16, № 3. – P. 449–465.

28. Chomsky N. Language and mind / N. Chomsky. – N.Y. : Harcourt, Brace and World, 1968. – 164 p.

29. Gardner R. C. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert. – Rowley, Mass, Newbury House, 1972. – 303 p.

30. Hilgard E. R. Theories of Learning / E. R. Hilgard, J. H. Bower. – Englewood cliffs. N.J. : Prentice Hall, 1975. – 698 p.

31. Howatt A. P. History of English Language Teaching / A. P. Howatt. – Oxford : Oxford University Press, 1984. – 394 p.

REFERENCES

1. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Foundations of communicative linguistics]*. Kyiv: Vyd. Akademiia.

2. Bohomaz, S. P. (1988). *Samoanaliz kak usloviie professionalnoho samoopredeleniia uchashhikhsia na materiale selskikh shkol BSSR: [Introspection as a condition of professional self-determination of pupils on a material of rural schools of BSSR]*. (Abstract of the PhD thesis). Minsk. (In Russian).

3. Boiko, A. M. (1996). Pobudova naukovo-obhruntovanoi modeli vypusknyka yak umova zabezpechennia bahatostupenevoi osvity u vyshchii pedahohichnii shkoli [Construction of a science-based model of the graduate as a condition of providing a multi-stage education at the higher pedagogical school]. *Higher education in Ukraine: reality, trends, prospectives. Collection of Conference Papers*, Kyiv, pp. 43–46. (In Ukrainian).

4. Tymoshenko Z. I., Onishchenko I. H., Hrekhov A. M., Palekha Yu. I. (Eds.) (2004). *Bolonskyi protses: Normatyvno-pravovi dokumenty [The Bologna Process: Legal documents]*. Kyiv: Vyd. Yevropeiskoho universytetu.

5. Butenko, Zh. V. (1994). Kommunikativnaia kompetentsiia: nabor ili model [Communicative competence: a set or model]. *Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii na russkom yazyke [Formation of communicative competence in Russian]*. Moscow. (In Russian).

6. Vardanian, Ju. V. (1998). *Stanovleniie i razvitiie professionalnoi kompetentnosti pedahoha i psikholoha [Formation and development of the professional competence of the teacher and the psychologist]*. Moscow. (In Russian).

7. Hershunskii, B. S. (1988). *Filosofiia obrazovaniia dlia XXI veka. V poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatelnykh kontseptsii [Philosophy of Education for the XXI century. In search of practice-oriented educational concepts]*. Moscow: Sovershenstvo. (In Russian).

8. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid.

9. Hrebeniuk, O. S. (1985). *Problemy formirovaniia motivatsii ucheniia i truda uchashhikhsia srednikh PTU: Didakticheskii aspekt [Problems of formation of learning*

motivation and work of students in secondary vocational schools: didactic aspect]. Moscow: Pedahohika. (In Russian).

10. Humbold, V. fon. (1985). *Yazyk i filosofiia kultury [Language and Philosophy of Culture]*. Moscow: Progress. (In Russian).

11. Nikolaieva, S. Y. (Ed.) (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment]*. Kyiv: Lenvit.

12. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" (2002) [The Law of Ukraine "On Higher Education"]*. Osvita, February 20–27. (In Ukrainian).

13. Izarenkov, D. I. (1990). Bazisnyie sostavliaiushchie kommunikativnoi kompetentsii i ikh formirovaniie na prodvinutom etape obucheniia studentov-nefilolohov [The basic components of communicative competence and their formation at an advanced stage of students-non-philologists training]. *Russkii yazyk za rubezhom, 4,* 54–60. (In Russian).

14. Kabardov, M. K. (1996). Tipy yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostei i kompetentsii [Types of language and communicative skills and competencies]. *Voprosy psikholohii, 1,* 34–50. (In Russian).

15. Karpenko, L. A. (1985). *Kratkii psikholohicheskii slovar [Short psychological dictionary]*. Moscow: Politizdat. (In Russian).

16. Kuzmina, N. V. (1985). *Sposobnosti, odarennost, talant uchitelia [Teacher's skills, abilities and talent]*. Leningrad. (In Russian).

17. Ziaziun, I. A. (Ed.) (2002). *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy [Continuing professional education: problems, searches, perspectives]*. Kyiv: Vipol.

18. Ozhehov, S. I. (1986). *Slovar russkoho yazyka [Russian dictionary]*. Vol. 18. Moscow: Russkii yazyk. (In Russian).

19. Petrovskaia, L. A. (1989). *Kompetentnost v obshchenii [Competence in communication]*. Moscow: Izd-vo MGU. (In Russian).

20. Pometun, O. I. (2005). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriientyry suchasnoi shkoly [Development of competence approach: strategic orientations of modern school]. *Realizatsiia ievropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshhii shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnoho seminaru*. Kyiv: Pedahohichna dumka, pp. 332–345.

21. Rodyhina, I. V. (2005). *Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do navchannia [A competence- based approach to education]*. Kharkiv: Vyd. Hrupa "Osnova".

22. Ryzhov, V. V. (1995). *Psikholohicheskiie osnovy kommunikativnoi podhotovki [Psychological foundations of communicative training]*. (Abstract of PhD thesis). Novosibirsk. (In Russian).

23. Ryzhov, V. V. (1995). Psikholohicheskiie osnovy kommunikativnoi podhotovki [Psychological foundations of communicative training]. (PhD thesis). N. Novhorod. (In Russian).

24. Hrekulova, A. L. (Ed.). (1989). *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Moscow: Sov. entsikl. (In Russian).

25. Khomskii, N. (1972). *Yazyk i myshleniie [Language and mind]*. Moscow: Prohress. (In Russian).

26. Shishov, S. E. (1999). *Monitorinh kachestva obrazovaniia v shkole [Monitoring of the quality in school education]*. Moscow: Pedahohicheskoie obshchestvo Rossii. (In Russian).

27. Bachman, L. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly, Vol. 16, no. 3*, 449–465.

28. Chomsky, N. (1968). Language and mind. N.Y.: Harcourt, Brace and World.

29. Gardner, R. C., Lambert W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass, Newbury House.

30. Hilgard, E. R. Bower, J. H. (1975). Theories of Learning. Englewood cliffs. N.J.: Prentice Hall.

31. Howatt, A. P. (1984). History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

РЕЗЮМЕ

Ридель Татьяна, Тамаркина Ольга. Коммуникативная компетентность как одно из педагогических условий формирования оптимальной мотивации учения студентов аграрных университетов в процессе изучения иностранных языков.

В статье отмечается, что процесс формирования оптимальной мотивации учения студентов-аграриев достаточно сложный, динамичный и противоречивый. Он не протекает стихийно, а предполагает наличие определенных педагогических условий и грамотного, творческого педагогического руководства. Проанализирована совокупность педагогических условий, от которых зависит результативность процесса формирования оптимальной мотивации. Проанализированы подходы к толкованию понятий «компетенция» и «компетентность». Теоретически обоснованы некоторые педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования у будущих специалистов оптимальной мотивации учения в процессе изучения иностранных языков, а именно реализация коммуникативного и компетентностного подходов к обучению.

***Ключевые слова**: педагогические условия, организация учебной деятельности студентов, оптимальная мотивация учения студентов-аграриев, компетенция, компетентность, структура коммуникативной компетенции, коммуникативные умения и навыки, профессиональная компетенция.*

SUMMARY

Ridel Tetyana, Tamarkina Olha. Communicative competence as one of the pedagogical conditions for forming the Agrarian Universities students' motivation while learning foreign languages.

In the article some pedagogical conditions aimed at strengthening of the process of forming the motivation towards learning foreign languages by agrarian students are grounded and developed. Scientific and methodological literature on the subject has been analyzed. Pedagogical experience of the future specialists training has been studied.

Emphasized pedagogical conditions, namely the realization of communicative and competency approaches to learning should solve the contradictions that exist in the system of higher education in view of the possibility of professional training. The process of forming the motivation towards learning foreign languages by agrarian students is rather complicated, dynamic and controversial. It does not occur spontaneously, but requires certain pedagogical conditions and competent and creative pedagogical leadership.

Its effectiveness largely depends on the scope of the educational environment in which it occurs. Considering this relationship, the investigation is aimed at identification and theoretical justification of some pedagogical conditions that ensure the success of forming the motivation towards learning foreign languages by agrarian students, namely the realization of communicative and competency approaches to learning. Implementation of the pedagogical condition that ensures the availability of a stable positive motivation and the need to update the wealth of information solves the contradiction between the sufficient level of motivation development to master a foreign language and the insufficient level of communicative knowledge and skills development. Various forms of professional training allow modelling the

educational process, taking into account the psychological characteristics and aesthetic tastes stimulating cognitive interests and increasing motivation. Possibilities to deliver teaching materials using non-standard forms and methods allow maintaining a steady interest in forming the motivation towards learning foreign languages by students.

Implementation of a pedagogical condition to introduce the interrelated communicative and competence approaches allows to evaluate objectively the effectiveness of the learning process in the course of forming the motivation towards learning foreign languages by agrarian students and to solve the contradiction by the need to improve the efficiency of the process of students communicative training formation and by the lack of appropriate theoretical and methodological framework that facilitates the efficient solution of the problem; by potential communicative abilities of the major educational subjects and by the impossibility of their realization in traditional forms and methods of teaching.

Key words: *pedagogical conditions, organization of educational process, competence, competency, communicative approach, increase of motivation level, structure of communicative competence, communicative skills, professional competence.*

УДК 378.937

Ірина Рожелюк
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова
ORCID ID 0000-0002-9292-0554
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/152-163

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО МОНІТОРИНГУ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО МОНІТОРИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена дослідженню концептуальних засад освітнього моніторингу як методологічної основи формування готовності майбутнього викладача іноземної мови до моніторингової діяльності. Сучасний статус учителя іноземної мови представлено в ролі організатора й менеджера іншомовної освіти, здатного до здійснення моніторингу якості власної педагогічної діяльності та адекватного виміру академічних досягнень учнів. З урахуванням провідних принципів, функцій і методів освітнього моніторингу, а також специфіки педагогічної діяльності, сформульовано авторське визначення готовності майбутнього викладача іноземної мови до моніторингової діяльності.

Ключові слова: *освітній моніторинг, принципи моніторингу, функції моніторингу, методи моніторингу, готовність до моніторингової діяльності, майбутній викладач іноземної мови, формування, іншомовна освіта.*

Постановка проблеми. Необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до здійснення функцій моніторингу якості власної професійно-педагогічної діяльності, а також виміру академічних досягнень учнів з опанування провідними видами іншомовної мовленнєвої діяльності, зумовлена, передусім, чинниками європейської освітньої інтеграції, що суттєво впливають на якість вітчизняної системи шкільної іншомовної освіти [4]. Серед них, передусім, такі:

– потреба в розробці нових процедур забезпечення, контролю й оцінювання якості шкільної іншомовної освіти, які сприяли би формуванню ознак полікультурної особистості, здатної до міжкультурної комунікації;

– необхідність створення інформаційної бази, яка б систематично оновлювалася й давала можливість вірогідно характеризувати якість шкільної іншомовної освіти та приймати обґрунтовані рішення щодо управління якістю професійно-педагогічної діяльності вчителів іноземної мови;

– потреба у з'ясуванні більш об'єктивних критеріїв і методик оцінювання академічних досягнень учнів щодо оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, а також засобів моніторингу якості професійної діяльності вчителів іноземної мови.

Недостатнє науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до здійснення функцій моніторингу в системі шкільної іншомовної освіти нерідко призводять до формальної оцінки академічних досягнень учнів, фрагментарного та не завжди адекватного використання методів освітніх вимірювань, прийняття недоцільних дидактико-методичних рішень, бездумного копіювання відомих зразків тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує зростаючий інтерес учених до проблем якості шкільної іншомовної освіти (В. Гаманюк, М. Євтух, С. Ніколаєва), удосконалення систем вищої філологічної та іншомовної педагогічної освіти (Р. Булгаков, О. Григорович, М. Князян, Н. Колесниченко), управління їх інноваційним розвитком (В. Олійник, Т. Сорочан, Ю. Татур, А. Харківська). Моніторингу якості освіти присвячені розробки О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Майорова, В. Мокшеєва, А. Приходька, Дж. Уілмса. Проблеми становлення та розвитку моніторингу якості освіти в Україні досліджували І. Булах, С. Бабінець, Т. Волобуєва, Л. Чернікова. Особливості моніторингу якості діяльності загальноосвітнього навчального закладу вивчали С. Бабінець, О. Дахін, В. Кальней, С. Подмазін, Г. Полякова, С. Шишов. Моніторинг у системі роботи сучасного вчителя досліджували О. Коваленко, Л. Романишина, Р. Яковлєва.

Натомість, незважаючи на широке коло питань, які розглядаються у працях науковців щодо освітнього моніторингу, проблема підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до усвідомлення його принципів та здійснення провідних функцій досліджена недостатньо.

Мета статті полягає в конкретизації концептуальних основ освітнього моніторингу як методологічної основи проектування змісту фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної мови з формування в них готовності до моніторингової діяльності.

Методи дослідження: аналіз, систематизація, узагальнення наукової літератури з питань сутності освітнього моніторингу, його провідних

принципів та функцій, конкретизація специфіки готовності майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем освітнього моніторингу показав, що серед дослідників відсутня єдність думки щодо переліку принципів моніторингу, оскільки вони по-різному виокремлюють їх блоки, як-от:

– принципи організації педагогічного спілкування; прагматичної значущості; педагогічної діагностики; соціально-нормативної обумовленості; прогностичної спрямованості; науковості; безперервності; цілісності та наступності (В. Горб [1, 11–12]);

– принципи об'єктивності інформації; порівнянності даних; адекватності; цільового призначення; прогностичності (Л. Коробович [3, 126], В. Мокшеєв [7, 88]);

– принципи узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових частин; об'єктивності отримання й обробки інформації; комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, обробки та аналізу одержаних результатів; безперервності і тривалості спостережень за станом освіти; своєчасності отримання, обробки й використання об'єктивної інформації про якість освіти; перспективності запланованих моніторингових досліджень; рефлексивності; гуманістичної спрямованості моніторингу якості; відкритості та оперативності доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості й зацікавлених міжнародних установ (Т. Лукіна [5, 95]).

Нам імпонує дослідницький підхід І. Макаренко, яка виокремлює п'ять груп принципів освітнього моніторингу згідно з його провідними функціями та основних етапів здійснення педагогічної діяльності вчителя. Серед них такі:

– принципи, що регулюють досягнення мети та завдань моніторингу якості процесу навчання: системності; систематичності; цілеспрямованості; цілісності й усебічності; безперервності;

– принципи, що забезпечують орієнтацію моніторингу на особистість учня: педагогічної комунікативності; диференційного підходу; гуманістичної спрямованості; співпраці і допомоги (принцип «не нашкодь»);

– принципи, що регулюють змістовий компонент моніторингу якості процесу навчання: науковості й ефективності; об'єктивності інформації; доступності інформації; компаративності; різноманіття моніторингових процедур;

– принципи, що регулюють операційно-діяльнісний компонент моніторингу якості процесу навчання: свідомості й активності учасників моніторингу; добровільності; діяльності; оперативності; рефлексивності;

– принципи, що дають змогу оцінювати результативність моніторингу якості процесу навчання: прогностичності; діагностичної спрямованості;

об’єктивності результатів; гласності та справедливості; наочності і зворотного зв’язку [6, 157].

На основі доробок зазначених вище українських науковців серед функцій освітнього моніторингу, які, визначаючи стосунки й способи взаємодії його провідних суб’єктів як учасників процесу шкільної іншомовної освіти, а також її відносини із зовнішнім середовищем, правомірно означити такі:

– інформаційно-аналітична функція, спрямована на вияв реального стану керованої й керуючої підсистем, його аналіз і доведення до відомості членів учнівського й педагогічного колективів та шкільної адміністрації (інформація має бути адекватною можливості її сприйняття на кожному з рівнів управління; наочна форма подання інформації повинно мати структурований характер і мати однозначність у тлумаченні отриманих даних; інформація має надходити оперативно та систематично, спиратися на науково обґрунтований механізм освітніх вимірювань;

– мотиваційно-цільова функція спрямована на стимулювання інтересів усіх учасників моніторингу іншомовної освіти на підвищення якості власної діяльності, виходячи з особистих і суспільних цілей, згідно мобілізації наявних ресурсів та потенційних індивідуальних можливостей;

– проектувально-прогностична функція, що, припускаючи побудову концептуально-технологічної моделі моніторингового дослідження, визначає співвіднесення його цілі й завдань основним етапам з урахуванням певних принципів і критеріїв оцінки прикінцевих результатів;

– організаційно-виконавська функція припускає практичну реалізацію спроектованої моделі моніторингового дослідження через упровадження відповідних програм освітніх вимірювань, технологій, управлінських рішень;

– діагностична функція спрямована на застосування надійного й апробованого інструментарію моніторингу якості діяльності провідних суб’єктів освітньо-виховного процесу, що забезпечує функціонування іншомовної освіти;

– регулятивно-коррекційна функція зорієнтована на внесення корективів у зміст та технології освітньо-виховного процесу за допомогою оперативних способів і засобів управління якістю шкільної іншомовної освіти як системою її управлінської підтримки на заданому рівні.

Аналіз та узагальнення результатів досліджень Т. Байназарової, О. Васильєвої, І. Драч, Т. Лукіної, В. Приходька дало змогу виокремити провідні методи моніторингу якості іншомовної освіти, серед яких такі:

– методи збирання інформації: спостереження, анкетування, аналіз документів, результатів діяльності учнів, які опановують іноземні мову, та вчителів іноземної мови;

– методи обробки інформації: педагогічний аналіз, факторний аналіз, педагогічна діагностика, педагогічне оцінювання (протоколи обстеження,

бланки методик, тестів, відповідей, опитувальні аркуші), метод експертних оцінок, педагогічна експертиза, метод парних порівнянь, методи класифікації;

– методи накопичення й представлення результатів моніторингу: діаграми, гістограми, графіки, аналітичні довідки, експертні висновки, комп'ютерні бази даних, атестаційні аркуші тощо;

– методи перевірки вірогідності результатів моніторингу: експертний метод, статистичні методи, кореляційний аналіз тощо;

– методи використання результатів моніторингу: методи вироблення управлінських рішень, методи структуризації, характеризації й оптимізації, методи соціального прогнозування, методи соціально-психологічного управління, морфологічний аналіз, метод екстраполяції тенденцій [5, с. 91].

Отже, очевидно, що здійснення функцій освітнього моніторингу в системі шкільної іншомовної освіти – дуже складний і тривалий процес, який передбачає чітке дотримання певних процедур та алгоритму, які передбачають таку послідовність дій:

– на першому етапі: цілепокладання і планування моніторингового дослідження у вигляді визначення мети, завдань, об'єкту дослідження; складання програми моніторингу: визначення термінів та процедур; підбір і підготовка (навчання) експертів; визначення критеріїв та показників оцінювання; вибір методів і засобів дослідження;

– на другому етапі: розроблення й апробація інструментарію відповідно до визначених попередньо методів та завдань моніторингу (тестів, анкет, кваліметричних моделей тощо); підготовка інструктивно-методичних матеріалів для експертів усіх рівнів та учасників моніторингу; вибір статистичних і математичних методів обробки й обрахунку одержаних результатів моніторингу; практична реалізація програми моніторингу шляхом проведення пілотного (підготовка учасників, проведення інструктажу) та основного (констатувального) дослідження;

– на третьому етапі: збір і обробка результатів шляхом аналізу й інтерпретації результатів моніторингового дослідження, узагальнення статистичної інформації, виявлення факторів впливу, підготовки рекомендацій для адміністрації школи щодо здійснення корекції в організації іншомовної освіти з метою усунення негативних факторів, формування освітньої та мовної політики, конкретизації способів керування учнівським і педагогічним колективом школи.

Отже, означене вище доводить, що проведення моніторингу шкільної іншомовної освіти потребує наявності в учителів іноземної мови відповідної –моніторингової компетентності, яка, на думку Н. Ячиної [8], є неодмінною складовою їх професійної культури, що формується у процесі спеціально організованої психолого-педагогічної підготовки й розвивається в подальшому в умовах певного загальноосвітнього закладу.

Моніторингова компетентність, з одного боку, як вважає А. Денисенко, виявляється як сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які забезпечують ефективність моніторингу різних аспектів педагогічного процесу або виховних систем [2, 12], а з іншого, – відображає сукупність професійно значущих властивостей учителя, які забезпечують успішну реалізацію системного моніторингу стану й результативності навчально-виховного процесу, власного професійно-особистісного розвитку і здійснення відповідного планування, коригування та прогнозування своєї роботи [8, 12].

Між тим, у контексті кваліметричного підходу, який визнає пріоритет моніторингу в освіті (О. Денисенко, Н. Ячина), при визначенні сутності моніторингової компетентності майбутнього викладача іноземної мови, а також його готовності до моніторингової діяльності, слід ураховувати настанови компетентнісного підходу (В. Байденко, Н. Бібік, А. Вербицький, І. Єрмаков, О. Овчарук, А. Хуторський). Це пов'язано з тим, що прикінцеві результати навчання майбутнього викладача іноземної мови професії в наступний час вимірюються в критеріях професійної компетентності та відповідних предметних, інструментальних, соціальних та особистісних компетенцій.

Зазначимо, що до наступного часу серед зарубіжних і вітчизняних науковців відсутня єдність думки щодо тлумачення сутності й провідних категорій компетентнісного підходу (В. Байденко, Н. Бібік, А. Вербицький, І. Єрмаков, О. Овчарук, А. Хуторський), що викликає потребу з'ясувати існуючі точки зору на цей феномен. Компетентнісний підхід розглядається зарубіжними вченими як некласичний феномен, оскільки компетенції висуваються суспільством і роботодавцями як певні очікування, пов'язані з професійною діяльністю випускників вищих навчальних закладів. Саме рівень відповідності майбутніх фахівців цим очікуванням вважається основним показником їх фахової компетентності як здатності до конструктивного розв'язання професійних завдань і готовності до виконання своєї професійної ролі в певній галузі діяльності [2]. Як наслідок, європейська рамка кваліфікацій акцентує увагу на дієвих аспектах вияву компетентності й користується такою дефініцією: компетенція (competence) означає доведену здатність використовувати знання, навички й особисті, соціальні та/або методологічні вміння в робочих чи навчальних ситуаціях та задля професійного й особистісного розвитку. У контексті Європейської рамки кваліфікацій компетенція описується в термінах відповідальності та автономності (що передбачає здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності й діяльності інших), а компетентності диференційовано на:

– ключові, які надають можливість особистості ефективно діяти в різних сферах суспільного життя, сприяють її розвитку та підвищенню якості життєдіяльності;

– загальнопрофесійні, що, відображаючи специфіку професійної діяльності фахівця, є необхідними для здійснення її провідних функцій;

– спеціально-професійні (фахові), які дозволяють адекватно аналізувати специфіку виробничих ситуацій та ухвалювати конструктивні рішення, сприяють ефективності професійної діяльності й успішності фахівця.

Узагальнення розуміння змісту та номенклатури ключових компетентностей, виділених міжнародними експертами, європейськими та вітчизняними науковцями [3; 10], дало змогу виокремити основні ключові компетентності фахівців сфери освітніх послуг, зокрема вчителів іноземної мови, серед яких наступні:

– громадянська компетенція як здатність до реалізації прав і обов'язків громадянинасвоєї держави, здатність орієнтуватися у сфері сучасно-політичного життя в країні;

– загальнокультурна компетенція як здатність до здійснення соціальної та професійної діяльності з дотриманням морально-етичних і загальнокультурних норм;

– соціальна компетенція як готовність до життєдіяльності в суспільстві, взаємодії та роботи в команді, здатність брати на себе відповідальність;

– комунікативна компетенція як здатність до ефективного використання технологій усного і письмового спілкування різними мовами й використання різних каналів комунікації;

– інформаційна компетенція як спроможність до пошуку, обробки, збереження і створення інформаційних ресурсів та обміну ними в соціальній та професійній діяльності;

– персональна компетенція як здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації й саморозвитку з метою побудови стратегій навчання протягом життя, розкриття особистісного потенціалу та творчої самореалізації.

Наведені ключові компетентності, маючи універсальний, надпредметний характер, відображають здатність особистості здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, ефективно розв'язувати різноманітні проблеми. Вони складають основу її всебічної підготовки до реалізації основної соціокультурної місії професійної освіти – становлення майбутнього фахівця, закладаючи підґрунтя для формування його професійної компетентності.

Слід зазначити, що в методичних рекомендаціях із розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти України подано такі

визначення: компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вишу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистіших предметних областях (компетенція), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності [3, 167]. Для цілей Національної рамки кваліфікацій термін кваліфікація вживається в такому значенні: компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [3, 165].

Укладачі чинних методичних рекомендацій підкреслюють відповідність вітчизняного підходу загальноєвропейському й наголошують, що запропоноване в європейському проекті TUNING поняття компетенція включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті). Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові, але й мотиваційно-етичний і соціально-поведінковий компоненти, оскільки ґрунтується на результатах освіти: знаннях, уміннях, системі ціннісних орієнтацій та мотивів особистості [10, 47].

Визначення компетентності як системного утворення, що характеризує якість професійної діяльності особистості, дозволяє проектувати ідеальну модель та вимірники професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на таких методологічних положеннях:

– компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань і досвіду діяльності в певній сфері;

– компетентність – це складноструктуроване новоутворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і її індивідуальні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих та професійних ситуаціях;

– компетентність є системною властивістю особистості, яку слід розглядати як динамічну систему, елементами якої виступають окремі компетенції [3, 78].

Під професійною компетентністю ми розуміємо складноструктуроване новоутворення особистості майбутнього вчителя іноземної мови як фахівця сфери іншомовної освіти та полікультурного виховання, яке формується у процесі його професійно-особистісного становлення завдяки набуттю фахової обізнаності й індивідуального досвіду педагогічної діяльності шляхом оволодіння лінгвістичними і психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками. Компетентність

дозволяє орієнтуватися в широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну й професійну мобільність особистості, її відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження, прагнення до оновлення знань. Виходячи з цього, якість професійної діяльності майбутнього викладача іноземної мови співвідноситься саме з рівнем його фахової, моніторингової й педагогічної компетентності, а вимоги до нього формулюються в термінах компетенцій, здатностей та готовності до певних професійних дій.

Ураховуючи доробки українських учених, під готовністю до моніторингової діяльності ми розуміємо здатність майбутнього викладача іноземної мови до планування, проведення й узагальнення результатів освітніх вимірювань шляхом інтеграції відповідних психолого-педагогічних та математико-статистичних знань, практичних умінь і досвіду з педагогічного менеджменту й моніторингу в освіті, вияву гуманістичних цінностей і морально-етичних властивостей під час оцінки якості академічних досягнень учнів. Це динамічне й системно структуроване новоутворення особистості майбутнього викладача іноземної мови, яке має, як мінімум, такі компоненти:

– когнітивний (система знань з предметних сфер «Іноземна мова», «Психологія навчання», «Педагогіка» та «Методика викладання іноземної мови», на основі яких формуються граматична, стилістична, лінгвокомунікативна, лексична, соціокультурна, стратегічна, лінгводидактична компетенції та психолого-педагогічні знання з планування, організації й моніторингу якості шкільної іншомовної освіти);

– діяльнісний (сукупність лінгвокомунікативних та педагогічних умінь, що забезпечують становлення позитивного педагогічного досвіду у сфері керування й удосконалення змісту, форм і методів шкільної іншомовної освіти та педагогічного моніторингу й менеджменту);

– мотиваційний (сукупність мотивів, потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій щодо здійснення супроводу, інтелектуальної допомоги й освітніх послуг у сфері навчання іноземної мови і культури, моніторингових розвідок щодо вияву його якості);

– особистісний (сукупність професійно важливих для здійснення педагогічної діяльності здібностей і якостей особистості як суб’єкта полі-культурного виховання та розвитку учнів засобами навчального предмета «Іноземна мова», а також як менеджера шкільної іншомовної освіти).

Висновки. Кваліфіковане здійснення функцій освітнього моніторингу в системі іншомовної освіти – дуже складний і тривалий процес, який передбачає чітке дотримання певних принципів та процедур щодо проведення освітніх вимірювань, незалежних оцінювань і тестувань, а також наявності в складі професійної готовності сучасного викладача іноземної мови відповідної складової – готовності до моніторингової

діяльності. Остання виявляється як здатність майбутнього викладача іноземної мови до планування, проведення й узагальнення результатів освітніх вимірювань шляхом інтеграції відповідних фахових, психолого-педагогічних та математико-статистичних знань, практичних умінь і досвіду з педагогічного менеджменту й моніторингу в освіті, вияву гуманістичних цінностей і морально-етичних властивостей під час оцінки якості академічних досягнень учнів упродовж набуття іншомовної освіти.

Перспективи подальших досліджень означеної проблеми полягає у вияві педагогічних умов формування моніторингової компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі їх фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горб В. Г. Теоретичні основи моніторингу освітньої діяльності / В. Г. Горб // Педагогіка. – 2003. – № 5. – С. 9–13.

2. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анжела Олегівна Денисенко. – Харків, 2008. – 209 с.

3. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук [та ін.]. – К. : Плеяди, 2005. – 120 с.

4. Коробович Л. П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Л. П. Коробович. – К., 2010. – 266 с.

5. Концепція забезпечення якості вищої освіти України // Імператив якості : вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту : навч. посібник / за ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової [та ін.]. – Л. : Компанія «Манускрипт», 2014. – С. 540–570.

6. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – К. : «Шкіл-світ», 2006. – 128 с.

7. Макаренко І. Є. Принципи організації моніторингу якості процесу навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / І. Є. Макаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи. – 2011. – № 27. – С. 153–159.

8. Мокшеєв В. Організація системи моніторингу в освіті / В. Мокшеєв // Шкільні технології. – 2005. – № 1. – С. 85–94.

9. Ячина Н. П. Формирование мониторинговой компетентности учителя в условиях общеобразовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ячина Надежда Петровна. – Казань, 2009. – 199 с.

10. Tudor J. The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe / J. Tudor. – Brussels : Universite Libre de Bruxelles, 2005. – 124 s.

REFERENCES

1. Bibik, H. H., Ovcharuk, O. V. (Eds) (2005). *Kompetentnisna osvita – vid teorii do praktyky [Competence education – from theory to practice]*. Kyiv: Pleiady. (in Ukr.).

2. Denysenko, A. O. (2008). *Orhanizatsiia monitorynhu vykhovnoi systemy vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Organization of the educational system monitoring in the higher educational establishments]* (PhD thesis). Kharkiv (in Ukr.).

3. Horb, V. G. (2003). Teoretychni osnovy monitorynhu osvitnyoi diialnosti [Theoretical principles of educational activity monitoring]. *Pedahohika, 5,* 9–13. (in Ukr.).

4. Kontseptsiia zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity Ukrainy [Concept of quality assurance of the higher education in Ukraine] (2014). In Dobko, T., Holovianko, M., Kaikova, A. (Eds.), *Imperatyv yakosti: vchymosia tsinuvaty i otsiniuvaty vyshchu osvitu [Quality imperative: learn to appreciate and evaluate the higher education]* (pp. 540–570), L.: Company "Manuscript",. (in Ukr.)

5. Korobovych, L. P. (2010). *Pedahohichni umovy monitorynhy rezultatyvnosti navchalnoho protsesu v systemi pedahohichnoho menedzhmentu vyshchoho navchalnoho zakladu [Pedagogical conditions of monitoring of the results of educational process in educational management system of the higher educational establishment]* (PhD thesis). Kyiv. (in Ukr.).

6. Lukina, T. O. (2006). *Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka [Education Quality Monitoring: Theory and Practice]*. Kyiv: "Shkil-svit". (in Ukr.).

7. Makarenko, I. E. (2011). Pryntsypy orhanizatsii monitorynhu yakosti protsesu navchannia u zahalnoosvitnikh navchlnykh zakladakh [Organization principles of monitoring of the quality of the education process in general secondary schools]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 27,* 153–159. (in Ukr.)

8. Moksheiev, V. (2005). Orhanizatsiia systemy monitorynhu v osviti [Organization of monitoring system in education]. *School technology, 1,* 85–94.

9. Yachyna, N. P. (2009). Formirovanie monitorinhovoi kompetentnosti uchitelia v usloviiakh obshcheobrazovatelnoho uchrezhdeniia [Formation of monitoring competence of teachers in terms of general educational establishment] (PhD thesis). Kazan. (in Rus.).

10. Tudor, J. (2005). The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching in Europe. Brussels: Universite Libre de Bruxelles.

РЕЗЮМЕ

Рожелюк Ирина. Концептуальные основы образовательного мониторинга как методологическая основа формирования готовности будущего преподавателя иностранного языка к мониторинговой деятельности.

Статья отражает результаты исследования концептуальных положений мониторинга в образовании как методологической основы формирования готовности будущего учителя иностранного языка к мониторинговой деятельности. Современный статус учителя иностранного языка представлен его ролью как организатора и менеджера школьного иноязычного образования, способного к осуществлению функций мониторинга качества своей педагогической деятельности и измерению академической успешности учащихся. С учетом принципов, функций и методов мониторинга в образовании, а также специфики педагогической деятельности, сформулировано авторское определение готовности будущего учителя иностранного языка к мониторинговой деятельности.

Ключевые слова: *мониторинг в образовании, принципы мониторинга, функции мониторинга, методы мониторинга, готовность к мониторинговой деятельности, будущий учитель иностранного языка, формирование, иноязычное образование.*

SUMMARY

Rogeluk Irina. Fundamentals of educational monitoring as a methodological basis of formation of the future foreign language teacher's readiness to the monitoring activities.

The paper reflects the results of the study of conceptual provisions of monitoring in education as a methodological basis of the future foreign language teacher monitoring competence formation. The current status of a foreign language teacher is represented by his

role as an organizer and manager of the school foreign language education, capable to monitor the quality of the educational activities and measure the students' academic success.

The author's definition of the future foreign language teacher monitoring competence is formulated with regard to the principles, functions and methods of monitoring in education, as well as the specifics of pedagogical activity.

Readiness to the monitoring activities – the ability and willingness of the future teachers of foreign languages to implement educational measurement by integrating relevant professional, psychological, pedagogical, mathematical and statistical knowledge, practical skills and experience in educational management and monitoring of education. A dynamic and structured system of the personality of the future foreign language teachers consists of four components:

– cognitive, the present system of psychological and pedagogical knowledge of planning, organizing and monitoring of the quality of school education in foreign language;

– activity (set of lingua-communicative and pedagogical skills to ensure the management and improvement of teaching and forms of monitoring and management);

– motivational, represented interest and value orientations regarding the monitoring of intelligence;

– personal, describing the teacher as a manager foreign language education.

Prospects for further research are to definite problem in expressing pedagogical conditions of formation of monitoring competence of the future foreign language teachers during their professional training.

Key words: *monitoring in education, monitoring principles, monitoring methods, monitoring competence, readiness for the monitoring activities, future foreign language teacher, foreign language education.*

УДК 378 [-024.76:37.091.32]:808.5 (О.Захаренко)

Олена Семеног
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8697-8602
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/163-174

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З РИТОРИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ (на матеріалі творчої спадщини Олександра Захаренка)

У статті здійснено огляд теоретичних джерел щодо гурткової роботи, окремих аспектів риторичної майстерності відомого українського педагога, директора сільської школи в селі Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області Олександра Антоновича Захаренка. Акцентовано увагу на засвоєння майбутніми вчителями під час курсу «Методика викладання української мови у вищих педагогічних навчальних закладах» системи теоретичних знань, мовленнєво-риторичних умінь, навичок ефективної переконуючої комунікації, необхідних для формування в учнів риторичної компетентності як на уроках, так і в межах гуртка з риторики. З урахуванням вимог щодо функцій, принципів позакласної роботи, гурткової роботи з риторичної майстерності та на основі творчої спадщини Олександра Антоновича Захаренка запропоновано проблемно-пошукові, творчі завдання для магістрантів.

Ключові слова: *школа, учень, учитель, риторична підготовка майбутніх учителів-словесників, урок, гурток з риторичної майстерності, Олександр Захаренко.*

Постановка проблеми. В українському суспільстві початку XXI ст., що значною мірою характеризується інтенсивним розвитком мовленнєвих комунікацій, соціально і професійно необхідним є вправне володіння словом і переконливим мовленням. У зв'язку з цим зростає роль риторичної підготовки в загальноосвітньому й вищому педагогічному навчальному закладах.

На потребі розвитку мовленнєвої, риторичної культури, культури мислення, мовлення і спілкування учнів наголошується в Концепції нової української школи [8]. На засвоєнні учнями ключових понять риторики (логос, етос, пафос і топос, ритор і оратор, риторичний текст), еристики як мистецтва діалогування акцентується увага у шкільних програмах з української мови і літератури [7].

Продовження роботи з формування риторичних здібностей, мовного чуття і мовного смаку, усвідомленої позитивної мовної поведінки школярів триває в позакласній роботі. Гурток з риторики, риторичної майстерності як одна із форм позакласної роботи з обдарованими учнями актуалізує індивідуально-особистісні якості школярів (емоційно-вольову сферу, потреби, мотиви поведінки), мисленнєво-мовленнєву діяльність для досягнення ефективної соціальної взаємодії та взаєморозуміння, сприяє особистісному розвитку і творчій самореалізації. Важливість шкільного гуртка з риторики актуалізує необхідність риторичної підготовки майбутніх учителів. Значною мірою риторична підготовка важлива для майбутніх учителів-словесників, яким важливо володіти оригінальним мовомисленням, мовотворчою манерою (Н. Голуб), технікою мовлення, уміннями й навичками аналізувати та продукувати риторичні тексти в різних жанрах відповідно до мети і функціонального призначення, способами мовного і невербального впливу на аудиторію, формувати власний стиль педагогічної діяльності.

Невід'ємним складником занять із курсів «Академічна риторика», «Методика викладання української мови у вищих педагогічних навчальних закладах» є вивчення ідіостилю видатних педагогів. Поняття ідіостиль або індивідуальний стиль застосовують, коли аналізують стиль письменника. В останні десятиліття фахівці активно вивчають індивідуальний авторський стиль, індивідуальну авторську манеру як засіб репрезентації індивідуально-авторської картини світу дослідника. Ідеться про мовні засоби, які характерні для професійної мовної особистості особливого типу і віддзеркалюють його інтелектуальний потенціал, уміння інтерпретувати, оцінювати, презентувати нове знання.

Зразком і взірцем індивідуальної дискурсивної манери, риторичної культури величали Олександра Антоновича Захаренка, директора

Сахнівської школи в селі Корсунь-Шевченківського району Черкаської області, академіка АПН України. Яскраві виступи видатного педагога на численних шкільних лінійках, з'їздах, учительських форумів, зборах Академії педагогічних наук, сесіях Верховної Ради України називали уроками мудрості, людяності і моральності. Власною Добродією Народний учитель доводив, що «без творчого вчителя не може бути ні нової школи, ні нового суспільства, ні вільної України [4, с. 25]. Педагогічна спадщина О. Захаренка є вагомим джерелом підготовки майбутніх учителів-словесників до гурткової роботи з риторичної майстерності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання позакласної роботи відображені в Законах України «Про освіту» (1991), «Про позашкільну освіту» (2000), Указі Президента України «Про вдосконалення роботи щодо виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010). Про гурткову роботу йдеться у працях Н. Волошиної, О. Куцевол, Б. Степанишина, Г. Токмань та ін. Концептуальні ідеї формування риторичної компетентності майбутніх учителів є об'єктом наукового пошуку Н. Голуб, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Нищети, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач та ін. Авторську методику талановитого українського педагога ХХ століття, його «педагогіку конкретної дії» аналізують І. Зязюн, А. Кузьмінський, Ю. Мальований, Н. Ничкало, Н. Орлова, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. Праці дослідників сприяють аналізу проблеми «українська мовна особистість О. Захаренка у формуванні риторичної майстерності вчителя».

Мета статті – здійснити огляд теоретичних джерел щодо гурткової роботи, окремих аспектів риторичної майстерності Олександра Антоновича Захаренка і на цій основі запропонувати проблемно-пошукові завдання для підготовки майбутніх учителів-словесників до гурткової роботи з риторичної майстерності.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукових джерел для з'ясування понятійно-категоріального апарату дослідження, стану розроблення проблеми; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Питання формування мовленнєво-риторичних умінь і навичок ефективної переконуючої комунікації в учнів розглядаємо серед основних у мовно-риторичній підготовці майбутніх учителів-словесників до гурткової роботи. В «Енциклопедії освіти» позакласною роботою визнано заняття із групою учнів або з учнями класу, які відбуваються в позаурочний час і спрямовані на формування пізнавального інтересу до предмета, розширення знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, індивідуальних здібностей і схильностей, задоволення інтересів учнів [6, с. 684]. Фахівцями [9] охарактеризовано освітню, виховну, креативну, рекреаційну, соціалізаційну, самореалізаційну функції позакласної роботи, обґрунтовано принципи науковості, системності, наступності, зв'язку теорії з практикою,

емоційності, креативності, міцності засвоєння знань, урахування індивідуальних особливостей кожного школяра. Залучення учнів до різних видів творчої діяльності в позакласній роботі дозволяє вчителям у більш сприятливий спосіб вивчити потенційні можливості, спроможності, дослідницькі інтереси, уподобання школярів, виявити творчу індивідуальність, допомогти самовизначитися, знайти своє призначення в житті і в майбутній професії.

Ефективною формою позакласної роботи у процесі вивчення української мови і літератури, що розвиває творче мислення та здібності школярів, учителі називають гурток, невеликі об'єднання учнів за певними дослідницькими інтересами. Гурткова робота дає можливість, на переконання О. Захаренка, виявити й розвинути природні можливості дитини, і «тоді дитяча душа заспіває, забринять струни серця. Особистість учня стане готовою до високого польоту. Так з'являться письменники, поети, художники, різьбярі, теслярі, математики» [2].

Роль гуртка з риторичної майстерності в загальноосвітній школі особлива: на заняттях навчаємо вихованців правилам виразного читання, постановці мовленнєвого дихання, розвиваємо критичне, творче мислення, мовні, літературні, креативні здібності, уміння вільно, невимушено триматися перед аудиторією, вести діалог, поважаючи думку співбесідника. Таку атмосферу непримусової, радісної, творчої корисної співпраці, духовного спілкування й мислення створював довгі роки в Сахнівській школі вчитель фізики і математики Олександр Захаренко.

Специфіка педагогічної діяльності передбачає володіння вчителем низкою вмінь, що забезпечують успішне розв'язання різноманітних навчально-методичних і виховних завдань засобами вмілого, доцільного педагогічного спілкування, професійним мовленням, нормами мовленнєвої поведінки. Тому в мовно-риторичній підготовці майбутніх учителів-словесників акцентуємо увагу на вдосконалення вмінь вести розгорнутий монолог (лекцію, доповідь, повідомлення з фахової проблематики та діалог (бесіду), володіти культурою діалогу, полілогу, диспуту, полеміки, дискусії, суперечки, добирати різноманітні мовно-виражальні засоби залежно від ситуації спілкування та жанру публічного виступу, володіти режисурою педагогічної дії, що становить риторичну майстерність учителя.

Невід'ємним компонентом занять з українського красномовства вважаємо слухання й аналіз студентами «живого» мовлення, відео-, аудіозаписів публічних виступів відомих особистостей. На жаль, таких записів виступів О. Захаренка не збереглося, складно відчути інтонацію, паузи, переживання вчителя. Для вивчення специфіки риторичної майстерності вчителя, його режисуру педагогічної дії обираємо, власне, тексти виступів, книги Олександра Антоновича («Гордієві вузли сучасної школи. Як їх розв'язати», «Суперечливі думки», «Поспішаймо робити

добро», «Поради колезі, народжені в школі над Россю», «Слово до нащадків», «210 шкільних лінійок», «Енциклопедія шкільного роду»), кожній з яких властива глибина змісту, проблемність, духовність, соціальна відповідальність, переконливість, спогади його колег та учнів.

На заняттях із майбутніми вчителями аналізуємо витоки риторичної майстерності засновника Авторської школи, що «в епоху несприятливу, серед буденщини маленького села» позбавляла вчителів, учнів, батьків від відчуття комплексу меншовартості». Базові цінності дослідника (Людина, Батьківщина, Дитина, Учитель, Праця, Культура, Патріотизм), його педагогіка конкретної дії і взаємодії (і реалізовані на цій основі проекти – побудовані толокою обсерваторія, планетарій, картинг, дельтаплан, телескоп, літній і зимовий басейни, стадіони, спортивні майданчики, теплиці, фонтан, автодром, космодром, профілакторій, дендропарк та ін.) підтверджують пророчі слова видатного мовознавця Олександра Потебні: «І в нас є щось своє, нами і по-нашому зроблене для цивілізації світу».

Аналіз виступів і текстів О. Захаренка [2–5] доводить, що педагог збагатив концепти «школа», «учень», «урок», «учитель» новими аксіологічними смислами. Зокрема, лексема «школа» насичена низкою яскравих емоційно-забарвлених синонімів, що дозволяють відтворити «особливе почуття гордості й відповідальності за *рідний дім* – Сахнівську школу..., *красуню*, яку плекають багато поколінь». За неспішною розповіддю автора школа постає «*маленькою державою (виділення наше – О.С.)*, у якій не готували до майбутнього життя (воно пульсувало в буднях – не рафіноване сторінками підручників, а справжнє, тривожне, суперечливе), де відбувався постійний, самостійний рух уперед, де навчали думати і мріяти, втілювати ці мрії в життя».

Кожний урок, за О. Захаренком, «*єдиний*, і це урок «повної свободи вибору форм і методів, високої вимогливості і турботи про здоров'я дитини», *неповторне* єднання учительської душі з душами своїх вихованців». У Сахнівській школі, дійсно, усі (і учні, і вчителі) працювали, як у батьківській хаті: «учня не ображали, не гримали, а підтримували, давали можливість розкрити свою творчу обдарованість» [3, 28].

Любов, одержимість, творчість, – риси, що увиразнюють концепт «учитель» у виступах Олександра Захаренка: «Школа красива не зовнішністю, а внутрішнім змістом, який повсякденно, повсякчасно наповнюється *вчителем*, … котрий живе любов'ю до дітей, має знання ґрунтовні, із сумнівом і доказом, із власною думкою й елементом наукового дослідження і пробуджує в дітей природну обдарованість» [4, 130]. Учитель, зазначає дослідник, має бути носієм української мовленнєвої культури: володіти літературними нормами, культурою висловлювань, «вимітати» частки бруду, що інколи, мимовільно, залітають у наш город» [4, 131], «своїм переконливим словом застерігати учня від зламу душі, запобігти сердечній травмі або загоїти рану, яка кровоточить» [2].

Сільський учитель і директор школи був не тільки знавцем української мови, а й, власне, активним учасником її розвитку та оновлення. Вільно володіючи українським словом, розмаїттям виразних мовних засобів, особистісних мовних кліше, їх дієвістю, доречністю, естетичністю, емоційністю, влучністю Олександр Захаренко умів зацікавити, переконати, спонукати, заохотити, зріднити [10]. Педагог тонко володів методикою «живого мовлення і спілкування», механізмом імпровізації в реальних ситуаціях спілкування.

Спокійний, наповнений енергією й оптимізмом голос, ознаками якого були чіткість, внутрішня й контекстна тонічність кожного слова, щирість, переконливість інтонації, мелодійність, – усе це згуртовувало навколо себе гармонійні особистості. Умів аргументовано і делікатно подискутувати, доречно зауважити і пошанувати співрозмовників, звертаючись толерантно й урочисто: *Вельмишановний колего! Шановний друже! Добродії! Молоді сахнівчани! Шановні односельці, дорогі мої земляки і землячки!* За спогадами учнів, колег, за лічені хвилини йому вдавалося встановлювати психолого-емоційний контакт з дитиною й батьками, «увійти в душу», і це одразу породжувало довіру й доброзичливу атмосферу в бесіді.

Лаконічність, чіткість і образність слова виховував у своїх вихованців директор Сахнівської школи, залучаючи їх до п’ятихвилинних етичних бесід на щоденних шкільних радіолінійках. Теми різні і дуже важливі для села і школи: навчання, виховання, участь у шкільних заходах батьків. Ось початок одного з виступів на шкільній лінійці: Тема «*Довголіття»*. «Щоб людина довше жила, треба, щоб не старіла душа. А що ж таке душа? Мабуть, це просто внутрішній наш світ» [5, 4]. З особливим захопленням учні чекали інтелектуальних розминок, що налаштовували на творчу роботу на уроках і в гуртках.

З однаковою мірою відповідальності О. Захаренко готувався до виступів на шкільних лінійках, з’їздах учителів, зборах Академії педагогічних наук чи на сесіях Верховної Ради України: ретельно продумував стратегію виступу: визначав цільову настанову, власне бачення проблеми, прийоми зацікавлення (оригінальний, незвичний початок, контраверсивне запитання, психологічні паузи), створював дієву словесну форму промови. Так народжувалися захаренкізми [11, 14]. На заняттях пропонуємо виконати риторичний аналіз окремих тез виступів: «*Поспішаймо роботи добро. Духовне добро. Воно в стократ цінніше від матеріального. Повторімося в наших вихованцях прекрасними рисами національної культури, патріотичним духом любові до свого народу, любові до вищої якості людини – творчості!..*» [3, 14]. Глибоко символічні слова «Поспішаймо роботи добро», написані на фронтоні приміщення Сахівської школи, стимулюють замислитися над смислом «сродної» праці.

Уміння викликати емоційно-почуттєвий відгук у реципієнтів, створюючи біля себе емоційне біополе, О. Булатова називає мовленнєвим магнетизмом, що є невід'ємним атрибутом риторичної майстерності. «Говорити красиво, чаруючи учнів своєю переконливістю, – доля педагогів артистичних, які словом роблять те, що художник відображає пензлем. Вони «живописують» за допомогою багатства словника та різноманіття художніх прийомів. Їхнє мовлення завжди виразне й нестерте» [1, 86]. Феномен мовної особистості Олександра Антоновича увиразнює єдність природніх, успадкованих від батьків високих людських якостей із сформованою постійною, напруженою, наполегливою, титанічною працею соціокультурною й морально-духовною позицією, власне, самого педагога.

Проектуючи проблемно-пошукові, творчі завдання з урахування вимог щодо фунцій, принципів позакласної роботи, гурткової роботи з риторичної майстерності та на основі творчої спадщини Олександра Антоновича Захаренка, прагнемо зберегти особливу психоенергетику особистості. Дійсно, «цим даром наділені не всі натури, його не завжди можна пояснити, проте емоційно діти відразу фіксують токи добра, духовності, які випромінюються від педагога [5, 86]. За працями О. Захаренка укладаємо лінгвориторичний цитатник та пропонуємо аналітичне осмислення таких, зокрема, висловів: «*Слова, що ліки – допомагають людині лишень, коли вони сказані від душі»; «Шевченко – це сама Україна, добропорядність народу»; «Сім'я – це еліксир психічного здоров'я»; «Діти..., я без вас – як човник без вітрил».*

Проаналізуємо концепти Толерантність, Порядність, Патріотизм, Скромність, Повага, Великодушність, Вдячність, що є наскрізними у виступах О. Захаренка й відображають українську ментальність. Сформулюємо тему та мету, змоделюємо слухацьку аудиторію, прийоми активізації уваги, якими послуговується автор: «*Патріотизм* – це святе почуття, яке не піддається осміюванню, яке кличе на подвиг і навіть на самопожертву в ім'я батьківщини, в ім'я дітей, яким належить майбутнє»; «*Повага* – це, мабуть, та єдина ниточка, що з'єднує покоління, що натягується щоразу як струна»; «*Порядність* – це не лише зовнішній видимий порядок, а й внутрішній. Це твоє, колего, завдання – привчати до порядності, тобто життєвого порядку, до дисципліни праці».

Мовотворчість О. Захаренка представлена оригінальними власними назвами: Криниця совісті, Поляна пам'яті, Дівочі гори, що в житті сільської спільноти набули виразного національно-культурного забарвлення. З'ясовуємо мовні засоби впливу на почуття громадянськості й патріотизму в дітей.

«Поляни пам'яті. Садили їх у присутності майже всіх мешканців села. 216 кущів троянд уквітчали площу перед новою школою. Чому 216? Це стільки не повернулось додому з полів війни. Садили не просто. Принесли від порогу кожної хати, з якої пішов односелець, землю, яку колись

топтали його босі ноги. Принесли воду з криниці, яку пив цей воїн. Всього було 432 відер з землею і водою. Дітям допомагали нести дорослі. Посадили за 45 хвилин за спеціально розробленим планом. Духовий оркестр грав пісні і мелодії військового часу, а на завершення – Гімн. Це було урочисто і святково, що сльози не треба було видавлювати [2].

Опрацьовуємо секрети комунікативно доцільного мовлення педагога, який прагнув створити необхідний емоційно-інтелектуальний комфорт і для учнів, і для себе, отримуючи від цього моральне задоволення. Його поради слугували дієвим інструментом педагогічного впливу. То в чому ж таємниця творчості вчителя? Схарактеризуємо мовні особливості роздумів:

«Де найперша таємниця творчості вчителя? Однозначно – в конспекті уроку, точніше у великій праці до нього, неповторного, єдиного як прожите життя... Друга таємниця … – у звичці знаходити нестандартні рішення будь-якої проблеми…Третя таємниця … – у його повній свободі вибору форм і методів… Четверта таємниця – у демократизації навчання, в поєднанні з високою вимогливістю, турботою про здоров'я дитини. П'ята – у пробудженні і розпізнаванні в дітей природної обдарованості, яку всіма силами і вмінням педагога слід підтримати, розвинути, досягти найвищого рівня творчості у вибраній галузі. Шоста таємниця – стимул, стимул і ще раз стимул. Висновок-аксіома. Без творчого вчителя не може бути ні нової школи, ні нового суспільства, ні вільної України. Творчість, як прояв новизни в створенні духовних і матеріальних цінностей, потребує свободи і підтримки [2].

На вчительських з'їздах, на парламентських слуханнях у залі Верховної ради України публічні виступи О. Захаренка вражали чіткістю, логічністю, прозорливістю, баченням далеко наперед і водночас теплотою і любов'ю! Кожна думка педагога – як програма дій, з глибоким аналізом і масштабним передбаченням, з тривогою і водночас з вірою в майбутні покоління, з палкою любов'ю до дітей і вчителів. Доведіть цю тезу аналізом текстів Олександра Захаренка.

На заняттях зі студентами акцентуємо увагу на неповторній емоційно-почуттєвій палітрі текстів виступів О. Захаренка, на експресивності мовлення вчителя, що досягається використанням виражально-зображувальних засобів на лексичному, словотворчому і граматичному рівнях. Аналізуємо чинники впливу на розвиток мовно-риторичної культури майбутнього педагога: «*...колись батько казав мені: «Ліки, що слова, – допомагають людині лишень, коли вони сказані від душі»;* «почуття любові до рідного краю, Батьківської землі народжені з дитинства, з материнського молока, зі школи, з лелечого гнізда, що на зелених луках, голубої стрічки Росі і безкраїх пшеничних полів, з Дівочих гір». Приходимо до висновку: з народної мови, розмовного мовлення односельчан черпався морально-етичний досвід, формувалося

схвильоване, небайдуже мовлення і спілкування педагога. О. Захаренко постійно вивчав індивідуальні особливості кожної дитини у школі і збуджував у неї потребу в самопізнанні й самореалізації.

Готуємо засідання круглого столу на тему *«Націю можна врятувати, дбаючи … про її душу, якій так необхідна фізична і духовна чистота*». Використовуємо статті, книги О. Захаренка «Суперечливі думки», «Школа над Россю», «Поспішаймо робити добро», «Поради колезі, народжені в школі над Россю», «Слово до нащадків», «210 шкільних лінійок», «Енциклопедія шкільного роду», тема яких – моральні, громадянські, трудові аспекти людського буття, що сягають філософського узагальнення, про таку школу, щоб діти зростали в ній мислячими, працьовитими, вдячними, закоханими у свій край, чутливими до добра і краси». Це знаходить вираження у прозорості і змістовності думок, їхньому смисловому навантаженні і проблемності. О. Захаренко вмів «зачепити за живе», оцінював і позитивне в українському національному менталітеті, хвилювався і про те, що його покоління треба навчити зібраності й поваги один до одного. Учитель навчав своєю поведінкою, «своєю Людяністю, своїм Талантом» (І. Зязюн), спонукав учнів, колег до постійного самовдосконалення, сприяв саморозвитку, формуванню найкращих рис патріота і громадянина України.

Отже, на основі аналізу наукових джерел, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду приходимо до таких висновків. Важливим завданням курсу «Методика викладання української мови у вищих педагогічних навчальних закладах» передбачаємо засвоєння майбутніми вчителями системи теоретичних знань, мовленнєво-риторичних умінь, навичок ефективної переконуючої комунікації, необхідних для формування в учнів риторичної компетентності як на уроках, так і в позакласній роботі, у роботі гуртка з риторики.

Для формування індивідуального ораторського стилю, власної мовотворчої манери, техніки мовлення, вербальної та невербальної поведінки, культури слухання майбутніх учителів-словесників важливе вивчення ідіостилю видатних педагогів, зокрема риторичної культури відомого українського педагога, директора сільської школи в селі Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області, академіка АПН України Олександра Антоновича Захаренка.

Аналіз виступів і текстів доводить, що педагог збагатив концепти «школа», «учень», «урок», «учитель» мову новими аксіологічними смислами Любові, одержимості, творчості. Увиразнено образ учителя, який має бути носієм україномен тальної мовленнєвої культури: володіти літературними нормами, культурою висловлювань, переконливим словом учитель застерегти учня від зламу душі. Вивчення праць педагога і науковця, спілкування з колегами, які працювали і Сахнівським чарівником, дає змогу стверджувати: Олександр Антонович Захаренко

тонко володів методикою «живого спілкування»: володіючи різноманітністю виразних мовних засобів, їх дієвістю, доречністю, естетичністю, емоційністю, чистотою, умів точним, влучним словом зацікавити, переконати, спонукати, заохотити, зріднити. Завдання, запропоновані студентам на основі виступів Олександра Антоновича Захаренка, дозволяють увиразнити специфіку риторичної майстерності вчителя, що знаходить вияв в умілому використанні різноманітних мовно-виражальних засобів, тактик і стратегій і в режисурі педагогічної дії. Аналіз підготовленості майбутніх учителів до гурткової роботи з риторичної майстерності на матеріалі творчої спадщини Олександра Захаренка під час педагогічної практики виконаємо в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм : [уч. пособ. для студ. высш. пед. уч. завед.] / Оксана Сергеевна Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.

2. Захаренко О. Поради колезі, народжені в школі над Россю // Освіта України. – 2005. – № 59–60.

3. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро : Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і Батьківщини. – Черкаси, 1997. – 28 с.

4. Захаренко О. А. Слово до нащадків. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 216 с.

5. Захаренко О. А. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998–2000 рр. / Захаренко О. А., Захаренко С. О. – Сахнівка, 2002. – 293 с.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : українська мова : українська література : 5–9 класи. – К. : Освіта, 2013. – 160 с.

8. Нова українська школа [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf

9. Наукові основи методики літератури : [навч.-метод. посіб.] / [Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальонка О. А. та ін.] ; за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

10. Мацько Л. Проблеми мовної культури вчителя у спадщині Олександра Захаренка / Любов Мацько, Олена Семеног // Дивослово. – 2007. – № 3. – С. 58–62.

11. Мацько Л. «Слово, що ліки...». Мовна особистість Олександра Захаренка / Л. Мацько, О. Семеног // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 11. – С. 13–16.

REFERENCES

1. Bulatova, O. S. (2001). *Pedahohicheskii artistizm [Pedagogical artistry].* Moscow: Akademiia. (in Russian).

2. Zakharenko, O. (2005). Porady kolezi, narodzheni v shkoli nad Rossiu [Tips for the colleague born in the School of Ros]. *Osvita Ukrainy*, 59–60. (in Ukrainian).

3. Zakharenko. O. A. (1997). *Pospishaimo robyty dobro: Rozdumy pedahoha-akademika pro doliu osvity i dytyny, vchytelia i rodyny, kraiu i Batkivshchyny. [Fasten to do good: Reflections of a teacher-academician about the fate of education and a child, a teacher and a family, region and homeland]*. Cherkasy. (in Ukrainian).

4. Zakharenko, O. A. (2006). *Slovo do nashchadkiv [A word to the descendants].* Kyiv: SPD Bohdanova A. M. (in Ukrainian).

5. Zakharenko, O. A., Zakharenko, S. O. (2002). *210 shkilnykh liniiok. Zahalnoshkilni liniiky, provedeni v silskii shkoli protiahom 1998–2000 rr. [210 school lines. School-line, held in the village school during the 1998–2000].* Sakhnivka. (in Ukrainian).

6. *Entsyklopediia osvity [Education Encyclopedia] (2008).* Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).

7. *Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: ukrainska mova: ukrainska literatura: 5–9 klasy [Training programs for secondary schools: the Ukrainian language, Ukrainian literature: Grades 5–9]* (2013). Kyiv: Osvita. (in Ukrainian).

8. *Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school].* Retrieved from: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf. (in Ukrainian).

9. Voloshyna, N. I. (2002). *Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific basis of literature methodology].* Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian).

10. Matsko, L. (2007). Problemy movnoi kultury vchytelia u spadshchyni Oleksandra Zakharenka [Problems of teacher language culture in heritage of Alexander Zakharenko]. *Dyvoslovo, 3.* (in Ukrainian).

11. Matsko, L., Semenog, O. (2006). “Slovo, shcho likyie...”. Movna osobystist Oleksandra Zakharenka [“The word that cures...”. Language identity of Alexander Zakharenko]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, *11*. (in Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Семеног Елена. Подготовка будущих учителей к кружковой работе по риторическому мастерству (на материале творческого наследия Александра Захаренка).

В статье сделан обзор теоретических источников по кружковой работе, отдельных аспектов риторического мастерства известного украинского педагога, директора сельской школы в селе Сахновка Корсунь-Шевченковского района Черкасской области Александра Антоновича Захаренко. Акцентировано внимание на усвоении будущими учителями во время курса «Методика преподавания украинского языка в высших педагогических учебных заведениях» системы теоретических знаний, речевых, риторических умений, навыков эффективной убеждающей коммуникации, необходимых для формирования у учащихся риторической компетентности на уроках и в условиях работы кружка по риторике. С учетом требований относительно функций, принципов внеклассной работы, кружковой работы по риторическому мастерству и на основе творческого наследия Александра Антоновича Захаренко предложено проблемно-поисковые, творческие задания для магистрантов.

***Ключевые слова**: школа, ученик, учитель, риторическая подготовка будущих учителей-словесников, урок, кружок по риторическому мастерству, Александр Захаренко.*

SUMMARY

Semenog Olena. Training of teachers to group work on rhetorical skills (based on the creative heritage of Alexander Zakharenko).

This article provides an overview of the theoretical sources according to group work, certain aspects of rhetorical skills of the famous Ukrainian teacher, director of school in the village Sakhnivka (Cherkassy region) Alexander Antonovich Zakharenko.

The functions, principles of extracurricular activities in higher school are outlined. It is proved that involvement of students to different types of creative activity in extracurricular

activities allows teachers in more favorable way to explore the potential, capacity, research interests and preferences of students, to find creative individuality, self-determination, to help find their purpose in life and a future profession.

It is noted that the role of the working group of rhetorical skills in secondary school is special: in the classroom students learn the rules of expressive reading, speech breathing settings, ability to develop free, easy stay in front of an audience, to make a dialogue, to respect the opinion of the interlocutor. The attention is focused on future teachers mastering, through the course "Methods of teaching Ukrainian language in higher education institutions", the system of theoretical knowledge, speech, rhetorical skills of effective persuasive communication that are needed for the development of students' rhetorical competence both in the classroom and within the group of rhetoric.

It is mentioned that the image of the teacher must be based on Ukrainian mentality of speech culture: own literary norms, culture statements, convincing words. Studying the works of the teacher, communication with the colleagues, who worked with Sakhnivka wizard, enable us to state on thought that Alexander A. Zakharenko finely mastered the method of "live communication", a variety of expressive language tools, their efficiency, relevance, aesthetics, emotionality; he could make an interest, persuade, induce, encourage everybody with a drain, accurate and apt word.

According to the requirements for functions, principles of extracurricular activities, group work with rhetorical skills and artistic heritage of Alexander Antonovich Zakharenko are proposed problem-searching, creative tasks for undergraduates. The tasks allow to mention the specific of teachers' rhetorical skills, which finds expression in various skilful use of language and means of expression, tactics and strategies in directing of educational action.

***Key words**: school, student, teacher, rhetorical training of the future language and literature teachers, lesson, working group on rhetorical skills, Alexander Zakharenko.*

УДК 378.14:378.17:378.4:37

Наталія Скачедуб
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2249-4203
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/174-183

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано педагогічний досвід здоров'язбереження в освітньому процесі; установлено, що протягом всієї історії розвитку університетської педагогічної підготовки особлива увага в процесі виховання та навчання молодих людей надавалася здоров'ю, а в навчальних планах та програмах навчальних закладів – його збереженню та примноженню. У роботі розкрито зміст поняття «культура здоров'язбереження студентів вищих педагогічних навчальних закладів» – це інтегративна, динамічна самоосвіта, представлена сукупністю структурно і функціонально взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, що визначають можливості збереження здоров'я в суспільно значущих цілях. Визначено, що культура збереження здоров'я студента успішно формується за умов дотримання організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, ідеї формування культури здоров'я, кваліфікованої участі всіх суб'єктів

навчального процесу на основі вивчення навчальної дисципліни «Фізичне виховання», інтенсифікації фізичної підготовки й використання міждисциплінарних зв'язків.

Ключові слова: *вищі педагогічні навчальні заклади, здоров'я, здоров'я-збережувальне навчання, культура здоров'язбереження, педагоги, студенти.*

Постановка проблеми. Сьогодні освітня галузь України постійно перебуває під впливом суспільно-політичних трансформаційних процесів, які, з одного боку, сприяють поступальному розвитку освітнього процесу, а з іншого – ставлять перед педагогами нові вимоги та завдання, одним із яких є збереження здоров'я підростаючого покоління.

У наш час великий інтерес до індивідуального здоров'я людини підтверджується великою кількістю досліджень провідних учених світу, представниками різних областей наук – філософії, соціології, фізіології, медицини, психології, педагогіки. Цей інтерес закономірно викликаний реальним погіршенням фізичного, психічного, інтелектуального та морального здоров'я, особливо в підростаючого покоління.

За даними соціологічних досліджень, майже 90 % школярів мають відхилення у здоров'ї, понад 60 % – незадовільну фізичну підготовку, майже 50 % – мають низький рівень фізичного розвитку. Між тим, збереження і зміцнення здоров'я українського народу проголошується в Конституції України, Державній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції національного виховання, Національній програмі «Діти України», Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» та інших директивних документах.

У наукових дослідженнях зазначається, що здоров'я людини зумовлене, насамперед, способом життя та сформованістю культури здоров'я. Проблема вкрай актуальна для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, оскільки саме фахівці-педагоги, більше за інші професії, мають можливість впливати на здоров'я учнів та молоді.

У сучасних умовах це є об'єктивною необхідністю, оскільки саме високий рівень культури здоров'язбереження може забезпечити валеологічну діяльність майбутніх педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема здоров'я людини за своєю практичною значущістю й актуальністю вважається однією з найскладніших сучасних проблем, які не поступаються таким, як: проблема охорони природи і навколишнього середовища. Досвід збереження здоров'я має історичні корені. Так, у Стародавній Греції людину вважали мірою всіх речей і прославляли людське тіло. Фізично красивою називали людину здорову та сильну, пропорційно й гармонійно складену, з правильними рисами обличчя. Фізичний розвиток розглядався в єдності з моральним та розумовим. Відбиток моральної та розумової краси, вважалось, проявляється в зовнішності людини. Життя розуму та серця відбивається у виразі обличчя, очей, поставі, жестах, манері тримати себе.

Платон, замислюючись над людською красою, підкреслював її зв'язок зі здоров'ям. Давньогрецький учений і постійний учасник спортивних ігор та змагань вважав, що перше з благ людини – здоров'я, друге – краса. Краса в чистому вигляді не існує, вона завжди пов'язана з високою моральністю.

Велике значення в розвиту культури здоров'я належало Гіпократу (460–370 рр. до н. е.). Учений навчав розглядати організм як єдність фізичного та психічного, і створив вчення про типи статури і темпераменту людей. Причини всіх хвороб він бачив у шкідливості навколишнього середовища (клімат, шкідлива їжа й напої, неправильний спосіб життя тощо).

Великий лікар, філософ і натураліст Абу-Алі Ібн Сина (близько 980–1037 рр.) писав про те, що людина, яка займається фізичними вправами, дотримується гігієнічних вимог по відношенню до харчування та сну, не потребує ніякого лікування.

В епоху Відродження пробуджується інтерес до натурфілософії, описової та порівняльної анатомії, фізіології, хірургії, питань профілактики, гігієни, а також лікувальної гімнастики. Праці знаменитого анатома Везаліуса (помер у 1565 р.), трактат про збереження здоров'я до досягнення глибокої старості, написаний Антоніусом Гази із Падуї (помер у 1526 р.), наукові праці Фаллопія, Евстахія, ідеологів фізичного виховання Ф. Рабле, Я. А. Коменського та ін. Міцно увійшли в наші підручники з природничих та педагогічних наук.

Педагогічна думка епохи Відродження висунула положення про особливості психофізичного здоров'я дитини, обґрунтовувала необхідність гуманного ставлення до нього, що і знайшло найбільш яскраве відображення у Я. А. Коменського (1592–1670 рр.), який, виділяючи фізичне виховання, здоров'я дітей та підлітків у будь-якому суспільстві, різних соціальних, економічних та політичних ситуаціях, є найактуальнішою проблемою, та предметом найпершої важливості, оскільки воно визначає майбутнє країни, збереження генофонду нації, її наукового та економічного потенціалу. На одному рівні з іншими демографічними показниками здоров'я є показником ступеню економічного розвитку країни.

Треба відмітити, що протягом усієї історії розвитку університетської педагогічної підготовки особлива увага у вихованні та навчанні молодих людей надавалась здоров'ю, а в навчальних планах та програмах навчальних закладів – його збереженню та примноженню.

Аналіз сучасної філософської, фізіологічної і психолого-педагогічної літератури показав, що в останні десятиліття увага представників різних наук звернена на стан здоров'я підростаючого покоління [2; 8].

Наукові дослідження свідчать про те, що з раннього дитинства йде безперервне витрачення ресурсів здоров'я, а не його збереження і

примноження; до збільшуваної кількості спадкових захворювань додаються набуті [5; 7].

На фоні нездоров'я формуються психологічні комплекси, що заважають повноцінній діяльності особистості [1; 6].

Низка науковців наголошує на тому, що необхідно формувати культуру здоров'я особистості [3; 4; 9].

Зважаючи на вищезазначене, **метою нашої статті** є формування культури здоров'язбереження студентів педагогічних вищих навчальних закладів, оскільки саме фахівці-педагоги, більше за інші професії, мають можливість впливати на здоров'я дітей і молоді.

Для досягнення мети дослідження нами були поставлені такі **завдання**:

1) проаналізувати історичний досвід здоров'язбереження у вітчизняній педагогіці;

2) визначити наукову сутність феномену «культура здоров'я-збереження студентів вищих педагогічних навчальних закладів педагога»;

3) визначити умови формування культури здоров'язбереження студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань нами були використані такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури із зазначеної проблеми, спостереження, анкетування, тестування.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на ідеї Р. Айзмана, Н. Амосова, І. Брехмана, М. Гончаренко, Г. Зайцева, В. Колбанова, ми визначили особисте здоров'я як категорію, що залежить від зусиль самої людини, її волі й бажання. Розгляд наявних підходів до розуміння культури (філософсько-антропологічного, соціологічного, аксіологічного, практичного) дало змогу розглянути в дослідженні культуру особистості як міру різносторонньої творчої активності людини, що являє собою розвиток і гармонію всіх компонентів, їх цілісне формування діяльності. Ці поняття були використані нами для обґрунтування сутності культури збереження здоров'я особистості.

Досліджуваний нами феномен містить процес і результат взаємовпливу діяльності, культури і здоров'я, під ним мається на увазі взаємозв'язок сукупності норм, правил і зразків поведінки в процесі життєдіяльності. У своєму дослідженні ми орієнтувалися на розуміння культури збереження здоров'я в напрямі практичного підходу, тобто культура збереження здоров'я є базовою частиною загальної культури в поєднанні зі специфічними вимогами діяльності студентів (М. С. Злобін, Е. М. Маркарян, В. Н. Межуєв та інші).

Культура збереження здоров'я є результатом присвоєння на особистому рівні різних наукових концепцій і доктрин здоров'я, побудова

на їхній основі індивідуальної програми збереження здоров'я та її дотримання. Процес формування культури здоров'язбереження не може бути стихійним або хаотичним, бо особисте здоров'я – це не особиста справа кожного. У ході дослідження нами були виявлені причини якісної неоднорідності рівня культури здоров'язбереження особистості:

– співвідношення біологічного й соціального в людині як бази формування КЗС;

– неоднорідність критичних періодів розвитку особистості;

– індивідуальна типологічна мінливість на рівні організму й особистості;

– співвідношення біологічного і паспортного віку, акселерацію, ретардацію розвитку;

– роль соціальної і педагогічної мотивації у формуванні ставлення особистості до здоров'я як духовної та біологічної цінності;

– стан фізичного та морального здоров'я особистості як цілісного організму.

Зважаючи на вищезазначене, ми вважаємо, що культура здоров'язбереження студента – це інтегративна, динамічна самоосвіта, представлена сукупністю структурно і функціонально взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, що визначають можливості збереження здоров'я в суспільно значимих цілях.

Культура збереження здоров'я студента успішно формується за умов дотримання організації навчального процесу в навчальних закладах, ідеї формування культури здоров'язбереження, кваліфікованої участі всіх суб'єктів навчального процесу на основі вивчення навчальної дисципліни «Фізичне виховання», інтенсифікації фізичної підготовки та використання міждисциплінарних зв'язків.

У процесі формування культури здоров'язбереження студентів пріоритетне значення приділяється нормативній дисципліні «Фізичне виховання», оскільки саме ця дисципліна в своєму змісті має великий оздоровчий потенціал, який необхідно повною мірою використати за період навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Заняття фізичною культурою сприяють розвитку фізичних якостей, надають відомості про оздоровчий вплив фізичних вправ, про оптимальний руховий режим, орієнтують студентів на здоровий спосіб життя.

Обираючи навчальну дисципліну «Фізичне виховання», яка є базовою для формування валеологічного мислення, ми керувалися тим, що зазначений процес можна успішно проводити за рахунок органічного сполучення двох компонентів: базового (нормативного), що пов'язаний із розвитком фізичних якостей студента, та елективного (вибіркового) компоненту, що передбачає можливість спрямування курсу «Фізичне

виховання» на підготовку до майбутньої оздоровчо-професійної діяльності на засадах формування культури здоров'язбереження.

Слід зазначити, що формування культури здоров'язбереження завдяки фізичному вихованню в межах двох занять (чотири навчальних години) на тиждень не є можливим. Тому необхідно, щоб закріплення отриманих на навчальних заняттях навичок та опрацювання додаткового матеріалу здійснювалося за рахунок спортивно-масової роботи та позанавчальних валеологічних заходів, що проводяться на основі зацікавленості й ініціативи студентів.

Широкий перелік задач вирішується за допомогою педагогічної практики, під час якої практично реалізуються вміння та навички здоров'язбереження в освітньому процесі. Крім навчально-теоретичної підготовки, діяльність студентів знаходить своє продовження безпосередньо в умовах їх майбутньої професійної діяльності.

Під час проходження педагогічної практики нами було запропоновано виконати низку завдань, які повинні були вирішуватися за допомогою фізкультурно-масової роботи, яка включає заняття секцій з фізичної культури, ранкову зарядку, фізкультхвилинки, рухливі ігри на перервах, масові заходи туристичні та фізкультурні походи, конкурси, свята здоров'я, роботу з учнями під час педагогічної практики, шкільні змагання, міжшкільні та районні спартакіади, масові спортивні ігри, воєнно-фізичні походи).

Збереження та зміцнення здоров'я школярів багато в чому залежать від педагога, від його знань, анатомо-фізіологічних особливостей організму, гігієнічних рекомендацій та нормативів, комплексу оздоровчих заходів, уміння застосовувати їх у своїй щоденній педагогічній діяльності та впевненості, необхідності їх проведення. Це забезпечує гармонійний розвиток учнів і створює найбільш сприятливі умови для їх росту та розвитку.

Важливу роль у процесі формування культури здоров'язбереження студентів відіграє самостійна робота під загальним керівництвом викладача фізичної культури в тісному зв'язку з навчальною програмою.

Необхідною умовою формування культури здоров'язбереження є студентська науково-дослідна робота як один із шляхів реального включення студентів у науково-освітню практику в галузі здоров'язбереження. Вона має особистісну й професійну цінність; направляє студентів на науковий пошук теоретичних, методичних, організаційних основ здоров'язбереження, системно узгоджених комплексів міждисциплінарних знань, тісно пов'язаних зі збереженням та зміцненням власного здоров'я та здоров'я своїх майбутніх вихованців.

У підготовці майбутніх учителів, забезпеченні їх необхідними знаннями й навичками в галузі збереження та укріплення здоров'я в межах курсу фізичного виховання були поставлені такі задачі:

1) дати необхідні знання основних закономірностей розвитку організму людини та його особливостей у різноманітні вікові періоди;

2) забезпечити умови для глибокого усвідомлення студентами найважливіших теоретичних положень курсу та їх засвоєння, формування діалектико-матеріалістичного погляду на розвиток організму людини.

3) найбільш глибоко висвітлити проблеми здоров'язбереження в освітньому процесі, знання яких необхідно майбутнім педагогам.

Однак, знання, уміння й навички, набуті засобами фізичного виховання, є важливою, але недостатньою складовою формування культури здоров'язбереження студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Лише сукупність дисциплін еколого-біологічного циклу в їх інтегрованому взаємозв'язку визначає зміст ефективного формування культури здоров'язбереження студентів. Адже саме в процесі їх вивчення формується світогляд особистості, здатність усебічно розглядати проблему здоров'язбереження, ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя, тобто формується загальна культура особистості і як необхідна її складова – культура здоров'язбереження.

Теоретичне осмислення та спроби практичного вирішення визначеної проблеми використовуються в області філософії, медицини, психології, соціології та інших наук. При повному розумінні міждисциплінарної досліджуваної проблеми ми вважаємо найбільш важливим її педагогічної аспект, оскільки особистість зможе знайти шлях збереження й розвитку здоров'я, якщо вона цілеспрямовано на це мотивована, обладнана спеціальними знаннями і вміє їх використовувати в процесі різних видів діяльності. Привести особистість до такого результату можливо в межах навчально-виховного процесу за умови наявності кваліфікаційної допомоги спеціалістів та системи реалізації цілеспрямованих педагогічних технологій. Культура збереження здоров'я особистості повинна формуватися в системі навчання й організації вільного часу та самореалізації в життєдіяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У роботі показано, що формування досліджуваного виду культури можливо з урахуванням даних досліджень в області філософії, медицини, фізіології, психології, приватних методів навчання й виховання. Сучасний педагогічний процес покликано забезпечити спроби засвоєння учнями певних гігієнічних, медичних, вітальних знань та вмінь, відповідно до біоенергетичних, фізіологічних і нейропсихічних особливостей віку. Це дозволить створити значеннєву основу для здоров'язбережувальної діяльності особистості, а в її процесі сформувати вміння та навички збереження здоров'я.

Проведене дослідження дозволило нам довести необхідність організації спеціального здоров'язбережувального навчального простору в системі університетської освіти.

Результати проведеного дослідження дозволили виявити рівень знань студентів про здоровий спосіб життя, відповідні уміння, необхідні для успішної реалізації здоров'язбережувального навчання; довести необхідність формування культури здоров'язбереження студентів вищих педагогічних закладів, оскільки, в сучасних умовах тільки високий рівень культури здоров'язбереження може забезпечити валеологічну діяльність майбутніх педагогів.

Викладене зумовлює необхідність пошуку нових напрямів роботи вищих навчальних закладів, спрямованих на формування культури збереження студентів різних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисенко Н. Ф. Особливості рівня здоров'я, фізичної підготовленості, самопочуття та ведення здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл і гімназій / Н. Ф. Денисенко // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків : ХДАФК, 2007. – № 3. – С. 44–46.

2. Інформаційно-аналітичні матеріали до підсумкової колегії МОН України // Освіта України. – 2008. – № 61–62. – С. 3.

3. Круцевич Т. Ю. Ставлення студенток до предмету «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах / Т. Ю. Круцевич, О. В. Нестеренко // Спортивний вісник Придніпров'я, 2004. – № 7.– С. 57–59.

4. Павленко І. О. Формування культури здоров'я студентів – майбутніх учителів природничих спеціальностей / Інна Олександрівна Павленко // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України» (м. Суми, 28–29 квіт. 2011 р.). – Суми, 2011. – Т. ІІ. – С. 198–201.

5. Пристинський В. М. Оптимальна рухова активність як важлива передумова формування знань про здоров'я та здоровий спосіб життя / В. М. Пристинський // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. пр. наук.-практ. конф. «Валеологічна культура особистості – джерело здоров'я». – Слов'янськ : вид. центр СДПУ, 2006. – С. 129–132.

6. Присяжнюк С. І. Динаміка якості фізичної підготовленості студентів-першокурсників / С. І. Присяжнюк, С. О. Вербицький // Теорія і практика фізичного виховання. – Донецьк, 2008. – № 1. – С. 230–238.

7. Сутула В. О. Формування фізичної культури особистості – стратегічне завдання фізкультурної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів / В. О. Сутула // Освіта України. – 2009. – № 3–4.

8. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. П. Сущенко. – К., 2003. – 45 с.

9. Хохлова Л. А. Ставлення школярів до деяких аспектів оцінювання навчальних досягнень учнів у системі шкільного фізичного виховання / Л. А. Хохлова // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2010. – № 1. – С. 149.

REFERENCES

1. Denisenko, N. F. (2007). Osoblyvosti rivnia zdorovia, fizychnoi pidhotovlenosti, samopochuttia ta vedennia zdorovoho sposobu zhittia v uchniv zahalnoosvitnikh shkil i himnazii [Peculiarities of health, physical fitness, wellness and healthy lifestyle among students of secondary schools and gymnasiums]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk. Kharkiv: HDAFK, 3,* 44–46. (In Ukrainian).

2. Informatsiino-analitychni materialy do pidsumkovoi kolehii MON Ukrainy (2008) [Informational and analytical materials to the Board of MES of Ukraine]. *Osvita Ukrainy, 61–62,* 3. (In Ukrainian).

3. Krutsevich, T. U. (2004). Stavlennia studentok do predmetu «Fizychne vykhovannia» u vishchikh navchalnykh zakladakh [Attitude of students to the subject "Physical education" in higher education institutions]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia, 7,* 57–59. (In Ukrainian).

4. Pavlenko, I. O. (2011). Formuvannia kultury zdorovia studentiv – maibutnikh uchiteliv pryrodnychykh spetsialnostei [Formation of health culture of students – future teachers of natural specialties. *Proceedings of Ukr. scient.-pract. conf. "Modern problems of physical education and sports of pupils and students of Ukraine", Vol. II,* (pp. 198–201). Sumy. (In Ukrainian).

5. Prystynskyi, V. M. (2006). Optymalna rukhova aktivnist yak vazhlyva peredumova formuvannia znan pro zdorovia ta zdorovyi sposib zhyttia [Optimal physical activity as an important prerequisite for the formation of knowledge about health and healthy lifestyle]. *Humanization of the educational process: coll. pr. of scient.-pract. conf. "Valeological culture of the personality – the source of health",* (pp. 129–132). Sloviansk: vyd. tsentr SDPU. (In Ukrainian).

6. Prysiazhniuk, S. I. (2008). Dynamika yakosti fizychnoi pidhotovlenosti studentiv-pershokursnykiv [Dynamics of physical preparedness of students-freshmen]. *Teoriia i praktyka fizychnoho vykhovannia, 1,* 230. Donetsk. (In Ukrainian).

7. Sutula, V. O. (2009). Formuvannia fizychnoi kultury osobystosti – stratehichne zavdannia fizkulturnoi osvity uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [The formation of personality physical culture is a strategic object of the physical education of secondary schools students]. *Osvita Ukrainy, 3,* 4. (In Ukrainian).

8. Sushchenko, L. P. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu u vishchikh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of professional training of the future specialists of physical education and sport in higher education institutions] (DSc thesis abstract). Kyiv. (In Ukrainian).

9. Hohlova, L. A. (2010). Stavlennia shkoliariv do deiakykh aspektiv otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u systemi shkilnoho fizychnoho vykhovannia [The attitude of pupils to some aspects of assessment of educational achievements of pupils in the school of physical education]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk, 1,* 149. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Скачедуб Наталья. Формирование культуры сохранения здоровья студентов высших педагогических учебных заведениях.

В статье проанализирован педагогический опыт сохранения здоровья в образовательном процессе; установлено, что на протяжении всей истории развития университетской педагогической подготовки особое внимание в процессе воспитания и обучения молодых людей уделялось здоровью, а в учебных планах и программах учебных заведений – его сохранению и приумножению. В роботе

раскрыто содержание понятия «культура сохранения здоровья студентов высших педагогических учебных заведений» – это интегративное, динамическое самообразование, представленное совокупностью структурно и функционально взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, определяющих возможности сохранения здоровья в общественно значимых целях. Определено, что культура сохранения здоровья студента успешно формируется при соблюдении организации учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях, идеи формирования культуры здоровья, квалифицированного участия всех субъектов учебного процесса на основе изучения учебной дисциплины «Физическое воспитание», интенсификации физической подготовки и использования междисциплинарных связей.

Ключевые слова: *высшие педагогические учебные заведения, здоровье, обучение по сохранению здоровья, культура сохранения здоровья, педагоги, студенты.*

SUMMARY

Skachedub Natalia. Forming of students' health-saving culture at higher pedagogical education institutions.

The interest to human health was confirmed by a great amount of famous scientists, representatives of different branches of science – philosophy, sociology, physiology, medicine, psychology, pedagogy who conducted researches about human's health. This interest is caused by real deterioration of physical, mental, intellectual and moral health, especially among young generation.

Research suggests that human health depends on way of life and level of health culture.

The purpose of this article is to form a health-saving culture among the students of pedagogical universities, because they have a great influence on pupils' health, much more than representatives of other professions.

To achieve the objectives we used the following methods: theoretical analysis and summary of scientific literature about this problem, observation, questioning and testing.

The article analyzed pedagogical experience of health-keeping in educational process; it was found out that throughout the history of the university teachers' training emphasis in the education and training of young people was given to health and in educational plans and programs of education – its preservation and augmentation. The work reveals the meaning of "students' health-saving culture" that is an integrative, dynamic self education, represented by the set of structurally and functionally interrelated and interdependent components that define the possibility of health-keeping in socially important purposes.

It is determined that health-saving culture of students is successfully formed under the terms of the educational process at pedagogical universities, the ideas of health culture creating and qualified participation in educational process by studying the discipline "Physical Education", intensifying physical preparation and use of interdisciplinary connections are substantiated.

Results of the study revealed the level of students' knowledge about healthy lifestyle, appropriate skills needed for successful implementation of health-protecting training; proved the need for creating a students' health-saving culture at pedagogical universities, because in modern conditions only high level of health-saving culture can provide hygiene activities of the future teachers.

Key words: *general education, health, health-saving activities, health-saving training, future teachers, students, pupils.*

УДК 37.013.42

Наталія Тимошенко
Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0003-0572-8642
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/184-194

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Наукова новизна даної статті полягає в обґрунтуванні на основі узагальнення теоретичних даних, аналізу психологічної, педагогічної літератури, порівняння, синтезу – для визначення сутності професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах та на основі включеного неформалізованого спостереження, опитування й анкетування майбутніх соціальних педагогів визначалися та обґрунтувалися такі соціально-педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів, як: залучення студентів до волонтерської діяльності в установах та організаціях, які працюють з різними типами клієнтів, експериментальний майданчик для закріплення ними здобутих у процесі набуття знань та відпрацювання професійних навичок і участь студентів у наукових співтовариствах університету для формування наукової допитливості, проекція на те, що майбутній соціальний педагог може бути частиною професійної громади. Дані умови доречно застосовувати для організації більш ефективного процесу професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищій школі та використовувати для розробки комплексної програми професійного самовдосконалення.

Ключові слова: *професійне самовдосконалення, професійне самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів, соціально-педагогічні умови, соціально-педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів, волонтерська діяльність, науково-дослідна діяльність.*

Постановка проблеми. Актуальність теми обумовлюється, насамперед, тим, що в Україні, як і в усьому світі, відбувається осмислення досягнень та визначення стратегій розвитку освіти, намічаються шляхи і способи її реформування. Значне місце в цьому процесі відводиться особистості студента, пошуку варіантів стимулювання ефективності його професійного самовдосконалення, його стремління до активності, творчості, самореалізації в умовах навчального процесу вищого навчального закладу.

Сьогодення характеризується стрімкими, бурхливими кількісними й якісними змінами, що зумовлені кризою в економічній, політичній, соціальній, науковій та інших сферах життєдіяльності українського суспільства, саме цим зумовлене особливе значення для особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця його професійного самовдосконалення.

Сучасний навчальний процес у вищій школі багатоаспектне явище, тому він неможливий без постійного підвищення професійного самовдосконалення спеціалістів. Адже прагнення студента бути конкурентоспроможним на ринку праці забезпечує його професійну стійкість, відповідний рівень професійної компетентності та постійний професійний саморозвиток.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями професійного самовдосконалення особистості займалися провідні науковці та дослідники: О. Діденко, А. Кошолап, О. Полозенко, О. Прокопова, І. Скляренко, Н. Троценко, Н. Харчина, Т. Шестакова.

В Україні питання підготовки майбутніх соціальних педагогів у своїх працях досліджували науковці: О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Звєрєва, Р. Вайнола, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, В. Поліщук, С. Харченко.

Варто зауважити, що питання професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у наукових джерелах висвітлено здебільшого в контексті особистісного зростання, саморозвитку і не враховуються умови, у яких перебуває студент, здобуваючи вищу освіту та які допомагають підвищити професійний рівень не тільки в навчальному процесі.

Формулювання цілей статті. Це і спонукало нас на основі узагальнення аналізу психологічної, педагогічної літератури, використання таких **методів**, як порівняння, синтез – для визначення сутності професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах та на основі включеного неформалізованого спостереження, опитування та анкетування майбутніх соціальних педагогів до теоретичного обґрунтування соціально-педагогічних умов професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж з’ясувати соціально-педагогічні умови, які впливають на процес професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, необхідно розглянути взагалі поняття «професійне самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів».

Упродовж фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах освіти, у період професійного становлення та під час професійної діяльності в будь-якій галузі важливу роль відіграє саме професійне самовдосконалення фахівця.

Однак саме у сфері соціально-педагогічної діяльності професійне самовдосконалення відіграє особливу роль, адже гарним фахівцем вважається той, хто навчається й удосконалюється протягом усього свого життя.

Питання професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця становить помітну зацікавленість для багатьох наук. Існує безліч підходів до трактування феномену «професійне самовдосконалення», зокрема і для такої науки, як соціальна педагогіка.

Проблему професійного самовдосконалення розглядали такі вчені, як Т. Вайніленко, О. Борденюк, М. Ксьонзенко, Л. Сущенко, І. Чемерілова.

Вихідну основу професійного самовдосконалення майбутнього соціального педагога створюють усвідомлення їм своєї професійної ролі; осмислення можливих педагогічних рішень і їхніх наслідків; узагальнення особистої професійної діяльності й прогнозування її перспектив; здатність та бажання до самоконтролю і саморозвитку.

Якщо джерело професійного самовдосконалення в соціально-педагогічній діяльності перебуває в соціальному оточенні майбутнього соціального педагога, то рушійні сили цього процесу варто шукати всередині особистості майбутнього фахівця – у вигляді мотивів до професійного самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення виступає невід'ємним компонентом у підготовці фахівців та є результатом свідомої взаємодії студента з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку в себе таких важливих професійних якостей, відповідних знань і вмінь, що сприятимуть успіху у професійній діяльності та життєдіяльності взагалі.

Отже, професійне самовдосконалення майбутнього соціального педагога може відбуватись у різних напрямах, серед яких можемо виділити:

- тематичне самовдосконалення, яке передбачає формування знань;
- практичне самовдосконалення, формування системи практичних навчально-пізнавальних умінь і навичок;
- психологічне самовдосконалення, що визначає формування та розвиток тих особливостей мотиваційної сфери, які виражають ставлення до самовдосконалення [5].

Ми визначаємо, що *професійне самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів – це створення необхідних умов щодо інформаційно-консультативного супроводу, цілеспрямований процес взаємодії та співпраці з викладачами вищих навчальних закладів і представниками різних соціальних агенції, під час якого студент реалізує потребу розвитку в себе професійно-важливих якостей, відповідних знань та вмінь, що сприятимуть успіху в майбутній професійній діяльності.*

Аналіз наукових джерел показує, що в процесі організації певної діяльності для її ефективності необхідно виділяти певні умови реалізації даної сукупності процесів.

Перш ніж з'ясувати, що ми маємо на увазі під «соціально-педагогічними умовами», які впливають на процес професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів, необхідно чітко визначитися із поняттям, що таке «умова».

Як філософська категорія, поняття умова відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не

можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме такий фактор забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого наслідку.

У психологічній науці поняття «умова» розуміється як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, яке може позначатися на розвиткові конкретного психічного стану; до того ж даний стан опосередковується активністю особистості, групою людей.

Поняття «умови» в педагогіці, передусім, пов'язане з педагогічним осмисленням цієї категорії: використовується в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин; являють собою результат планомірного відбирання, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

Незважаючи на те, що предметом великої кількості соціально-педагогічних розвідок виступають соціально-педагогічні умови реалізації певних процесів, у сьогочасній науці існують певні розбіжності у тлумаченні самого поняття «соціально-педагогічна умова». Це поняття трактується науковцями неоднозначно. Одні вчені розуміють під даними умовами такі обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної соціально-педагогічної системи, інші – чинники та правила успішності життєдіяльності соціально-педагогічної системи, треті – вимоги, які мають виконувати спеціалісти з метою забезпечення ефективності такого процесу [5].

Так, вітчизняний дослідник О. Прокопова розглядає соціально-педагогічні умови як систему певних засобів, методів, форм, матеріальних умов, правдивих ситуацій, що неупереджено склалися чи суб'єктивно створені, які необхідні для досягнення визначеної соціально-педагогічної мети [8].

З другої сторони, соціально-педагогічні умови можуть виступати і формою соціально-педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого та конкурентоспроможного спеціаліста на ринку праці.

Отже, такі умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньо-професійної діяльності. Компонентами таких соціально-педагогічних умов, варто зауважити, виступають технології, матеріальна база, методи й форми педагогічної діяльності, професіоналізм колективу, штучно створені та об'єктивно сформовані різні кейс-стаді.

На думку С. Висоцького, соціально-педагогічні умови є сукупністю об'єктивних перспектив сутності навчання, різноманітних інтерактивних методів, організаційних засобів для їх здійснення, тоді, коли забезпечується успішне рішення поставленої педагогічної задачі [2]. У цьому контексті ми наголошуємо на тому, що соціально-педагогічні умови можуть виступати як динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних та педагогічних чинників навчання.

Дійсно, соціально-педагогічні умови – поняття складне й визначає встановлення взаємовідносин між усіма складовими соціально-педагогічного процесу.

На основі аналізу наукових джерел з даного питання в нашій статті ми визначаємо *соціально-педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів як сукупність обставин та чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів, суб'єктів та явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.*

Далі ми обґрунтовуємо й наголошуємо на таких соціально-педагогічних умовах професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів, які повинні дотримуватися, на наш погляд, у вищому навчальному закладі, це:

- залучення студентів до волонтерської діяльності в установах та організаціях, які працюють із різними категоріями клієнтів, як експериментальний майданчик для закріплення ними здобутих у процесі набуття знань та відпрацювання професійних навичок;

- участь студентів у наукових співтовариствах університету для формування наукової допитливості, проекція на те, що майбутній соціальний педагог може бути частиною професійної громади.

Щодо *першої умови*, зупинимося на понятті «волонтерська діяльність». Згідно з новим Законом України «Про волонтерську діяльність» вона трактується як добровільна, безкорислива, соціально спрямована неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги [4].

Майбутній фахівець має можливість застосовувати свої знання, уміння та навички на те, щоб допомогти людям, які потребують допомоги через волонтерську діяльність. Завдяки такій діяльності майбутній фахівець розвиває себе як особистість та професійно самовдосконалюється. Участь студентів у волонтерській діяльності, як зазначає О. Азарова, призводить до виникнення різних психологічних ефектів: позитивна зміна комунікативної свідомості й комунікативних умінь, розвиток емпатії, творчого потенціалу особистості, формування соціальної активності, спрямованої на зміну і трансформацію оточуючої реальності [1].

Під час навчання у вищій школі студенти знайомляться з різними формами волонтерської діяльності, вчаться працювати в команді волонтерів при використанні педагогічних технологій у соціальній сфері, у тому числі в освітньому середовищі, опановують прийомами ефективної групової та індивідуальної комунікації, практичними навичками використання різних педагогічних технологій у волонтерської діяльності [3].

Діяльність волонтерів вирішує одночасно два завдання: *по-перше,* сприяє успішній соціалізації студентів, які виконують благодійну місію;

по-друге, самі волонтери набувають безцінний досвід, надаючи допомогу іншим.

Участь студентів у волонтерській діяльності створює передумови для їх професійного самовизначення, забезпечує їх самореалізацію в позанавчальній діяльності, сприяє розширенню меж професійної творчості й формуванню професійних компетенцій. Досвід, здобутий у волонтерській діяльності, лягає в основу тієї позиції, яку займатиме людина протягом усього життя.

Залучення студентів до такої діяльності може відбуватися через: презентацію діяльності різних соціальних агенцій у межах навчальних дисциплін; виробничу практику студентів; викладача, який працює в соціальній агенції; структурні підрозділи університету (відділ виховних технологій); тимчасові акції; соціальні мережі; сайти громадських організацій; соціально-відповідальний бізнес; особисту мотивацію студента; бажання отримати нагороди, грамоти, дипломи та подяки за участь у волонтерській діяльності.

Отже, зростання професійної особистості під час волонтерської діяльності ми можемо спостерігати через студентську виробничу практику, через суспільний молодіжний рух, через соціальну службу, через благодійні фонди, через професійне зростання, через соціальні акції, через індивідуальну роботу, через компетентну підтримку старшого студента до меншого. Ми вважаємо, що обґрунтована нами дана умова є актуальною й необхідною для професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів.

Другою соціально-педагогічною умовою професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів ми пропонуємо виділити *участь студентів у наукових співтовариствах університету для формування наукової допитливості, проекція на те, що майбутній соціальний педагог може бути частиною професійної громади.*

Помітну роль у формуванні особистісного потенціалу майбутніх соціальних педагогів відіграє участь в організованій та систематичній науково-дослідній роботі.

Відповідно до європейських стандартів, що наголошуються в Болонській декларації, науково-дослідна робота є найважливішою складовою функціонування сучасного університету. Як зазначається у «Великій хартії університетів» та основних положеннях Європейської Асоціації університетів, вищій школі необхідно зберігати нерозривний зв’язок із дослідницькою діяльністю й навчати студентів методам організації і проведення досліджень, надавати їм навички науково-педагогічного мислення [9]. Важливим завданням для успішного навчання майбутнього фахівця є створення такого науково зорієнтованого освітнього середовища, яке було би спрямоване на формування вміння використовувати набуті знання з різних навчальних дисциплін задля вирішення конкретних науково-дослідницьких, практичних завдань, при цьому дотримуючись таких

основних принципів навчання, заснованого на дослідженнях, як наукова творчість, відкритість, рівність прав, добровільність.

Науково-дослідницька робота студентів є складовою професійної підготовки, що передбачає навчання студентів методології дослідження, а також систематичній участі в дослідницькій діяльності, уміння творчо підходити до дослідження та трактування певних наукових проблем [7].

Від курсу до курсу зміст завдань, які мають дослідницький характер ускладнюється, студенти набувають досвіду науково-дослідної роботи, підвищується інтерес до неї як можливої майбутньої професії через підготовку наукових повідомлень, складання портфоліо, створення індивідуальних дослідницьких проектів, організація публічних презентацій, використання кейсів, робота з «підготовленими питаннями» тощо.

Завданням такої роботи студентів у вищій школі полягає в розвиткові вмінь пошукової, дослідницької діяльності, творчого розв'язання навчальних завдань під час роботи, а також уміння застосувати методи наукових досліджень на практиці. Завдяки участі в такій науковій роботі студент оволодіває навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами. Оскільки інформаційне середовище нині відіграє помітну роль в організації навчальної діяльності студентів, дуже важливо не загубитися в потоках даної інформації. Це можливо лише тоді, коли володієш звичками розшуку необхідних даних, уміннями перевіряти достовірність джерел, коли твоє ставлення до інформації – критичне, що є однією з навичок дослідника. Необхідно, щоб студент навчився розділяти інформацію за важливістю, обсягом та сферою інтересів.

Студент, залучений до науково-дослідницької діяльності, входить до своєрідного наукового середовища, співтовариства молодих науковців та вчених.

Як зазначає дослідниця Т. Марініна, що грандіозні наукові успіхи, проривні вирішення проблем, принципово нові розробки, оригінальні інноваційні проекти реалізуються, як правило, коли гармонійно поєднується досвід старшого покоління з ентузіазмом та нестандартними підходами до вирішення завдань молодих науковців [6, 7].

У системі університетської підготовки вже традиційно склалося, що керівництво науково-дослідницькою роботою студентів відбувається викладачами, співробітниками наукових структурних підрозділів, докторантами та аспірантами. Пошук наукової проблеми, яка може стати сферою подальших наукових інтересів відбувається за допомогою взаємодії викладача та студента (гуртки, підготовка до студентські конференції, підготовку до творчих конкурсів і олімпіад тощо) та може стати спільною проблемою дослідження.

Гарний науковий керівник (наставник), який зацікавлений у залученні студентів до даної роботи, знайомить з методикою проведення

дослідження; подає організаційну та психологічну підтримку; несе відповідальність за наукову поведінку молодих учених; передає свій стиль і манеру мислення, відчуття перспективності подальшого дослідження. Таким чином, студент переймає неоціненний досвід педагогів та формується в нього наукова допитливість [9, 71].

Варто зауважити, що провідними чинниками, що сприяють науковій співпраці викладача та студента, є: первинна єдність наукових поглядів; індивідуально-особистісні чинники єдності.

Залучення студентів до наукової діяльності відбувається через: поінформованість щодо можливості прийняття участі в наукових студентських конференціях та конкурсах наукових робіт; залученість студентів до участі у наукових співтовариствах університету та наукових гуртків; особистий приклад викладача; особистий приклад, осіб які викликають повагу та які беруть участь у науковій діяльності; особистий приклад однолітків, друзів, одногрупників, які беруть участь у науковій діяльності; зацікавленість певною тематикою (проблематикою), яку хоче досліджувати; бажання отримати нагороди, грамоти, дипломи та подяки за участь у науковій діяльності; хист у студента до написання наукових робіт.

Таким чином, ми показали, що участь майбутніх соціальних педагогів у наукових співтовариствах університету є корисною для формування в них наукової допитливості і, як наслідок, є проекцією на те, що майбутній соціальний педагог може являтися частиною наукової громади.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, визначені нами соціально-педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі є взаємопов’язаними і взаємодоповнювальними складовими організації більш ефективного процесу професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів. Визначення даних соціально-педагогічних умов дозволить нам розробити зміст програми професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі та здійснити її впровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности : дис. … канд. псих. наук : 19.00.01 / Азарова Елена Станиславовна. – Кемерово, 2008. – 192 с.

2. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса : [б. в.], 1999. – Вип. 8–9. – С. 90–94.

3. Герасимова В. Д. Волонтёрство как фактор развития социальной компетенции студентов вуза / В. Д. Герасимова, И. В. Кузьменко // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10 . – С. 174–175.

4. Закон України «Про волонтерську діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon2.rada.gov.ua.

5. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навч.-метод. посіб.] / Карпенко О. Г. – К. : [б. в.], 2004. – 164 с.

6. Матвеева С. Е. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития педагога в системе непрерывного образования / С. Е. Матвеева // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 2. – С. 3–9.

7. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. І. Назаренко. – Кривий Ріг, 2002. – 21 с.

8. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О. Л. Прокопова. – К., 2003. –26 с.

9. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание : общественно-политическая литература / Спиркин А. Г. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.

REFERENCES

1. Azarova, Ye. S. (2008). *Psikholohicheskiie determinanty i effekty dobrovolcheskoi deiatelnosti [Psychological determinants and effects of voluntary activity]* (PhD thesis). Kemerovo. (In Russian).

2. Vysotskyi, S. V. (1999). Struktura psikholoho-pedahohicheskikh uslovii formirovaniia poiskovo-tvorcheskoi napravlennosti lichnosti v protsesse obucheniia [Structure of psycho-pedagogical conditions of formation of the search and the creative orientation of the person in the learning process]. *Nauk. visnyk Pivdennoukrainskoho derzh. ped. un. im. K. D. Ushinskoho, 8–9,* 90–94. Odessa. (In Ukrainian).

3. Herasimova, V. D., Kuzmenko, I. V. (2013). Volonterstvo kak faktor razvitiia sotsialnoi kompetentsii studentov vuza [Volunteering as a factor of development of social competence of students]. *Uspekhi sovremennoho yestestvoznaniia, 10,* 174–175. (In Ukrainian).

4. *Zakon Ukrainy "Pro volontersku diialnist" [The Law of Ukraine "On voluntary activity"]*. Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua. (In Ukrainian).

5. Karpenko, O. H. (2004). *Profesiine stanovlennia sotsialnoho pratsivnyka [Professional development of a social worker].* Kyiv.

6. Matveieva, S. Ye. (2009). Pedahohicheskiie usloviia professionalno-tvorcheskoho samorazvitiia pedahoha v sisteme nepreryvnoho obrazovaniia [Pedagogical conditions of professional-creative self-development of the teacher in continuing education]. *Education and self-development, 2,* 3–9. (In Russian).

7. Nazarenko, H. I. (2002). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy zabezpechennia nastupnosti v navchanni ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Organizational-pedagogical conditions of ensuring continuity in teaching preschool and primary school age children]* (PhD thesis abstract). Krivoi Roh.

8. Prokopova, O. S. (2003). *Systema profesiinoho samovdoskonalennia vchytelia khimii serednioi shkoly [The system of professional self-development of chemistry teacher at secondary school]* (PhD thesis abstract). Kyiv.

9. Spirkin, A. H. (1972). *Soznaniie i samosoznaniie: obshchestvenno-politicheskaia literatura [Consciousness and self-consciousness: the socio-political literature].* Moskva: Politizdat. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Тимошенко Наталья. Социально-педагогические условия профессионального самосовершенствования будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что на основе обобщения теоретических данных, анализа психологической, педагогической литературы, сравнения, синтеза – для определения сущности профессионального самосовершенствования будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях, включенного неформализованного наблюдения, опроса и анкетирования будущих социальных педагогов определялись и обосновывались такие социально-педагогические условия профессионального самосовершенствования будущих социальных педагогов, как привлечение студентов к волонтерской деятельности в учреждениях и организациях, которые работают с различными типами клиентов, експериментальная площадка для закрепления ими полученных в процессе приобретения знаний и отработки профессиональных навыков и участие студентов в научных сообществах университета для формирования научной любознательности, проекция на то, что будущий социальный педагог может быть частью профессионального сообщества. Данные условия уместно применять для организации более эффективного процесса профессионального самосовершенствования будущих социальных педагогов в высшей школе и использовать для разработки комплексной программы профессионального самосовершенствования.

***Ключевые слова**: профессиональное самосовершенствование, профессиональное самосовершенствование будущих социальных педагогов, социально-педагогические условия, социально-педагогические условия профессионального самосовершенствования будущих социальных педагогов, волонтерская деятельность, научно-исследовательская деятельность.*

SUMMARY

Tymoshenko Nataliia. Socio-pedagogical conditions of professional self-development of the future social teachers in higher school.

Scientific novelty of this paper is to identify professional development of the future social teachers and to create the necessary conditions for informational and advisory support, purposeful process of interaction and collaboration with teachers of higher educational establishments and representatives of various social agencies, during which a student realizes the need for development of professionally important qualities, relevant knowledge and skills that promote success in professional activities and isolated areas of professional self-improvement: a case of self-development, practical self-development, psychological self-development. Professional self-development serves an integral component in training and is the result of conscious interaction of students with specific social environment, during which they realize the need for development of the important professional qualities, relevant knowledge and skills that promote success in professional activities and life in general. Based on the analysis of the scientific sources and scientific research the notion of socio-pedagogical conditions of professional self-development of the future social teachers as a set of circumstances and factors that provide organization and regulation of interaction of objects and phenomena of the pedagogical process to achieve this goal is substantiated. These socio-pedagogical conditions of professional self-development of the future social teachers in higher school involve students in volunteer activities of institutions and organizations that work with different types of customers, as an experimental platform for acquisition of knowledge and working out skills and students' participation in the scientific community of the University to form a scientific curiosity, a

projection that future social workers can be part of a professional community. These conditions are appropriate to apply for the organization of more efficient process of professional self-development of the future social teachers in higher school and are used to develop a comprehensive program of professional improvement. These conditions are interrelated and complementary components of a more efficient process of professional self-development of the future social teachers.

Key words: *professional self-development, professional self development of the future social teachers, social and educational conditions of professional self-development of the future social teachers, volunteer activities, research activities.*

УДК 378.017:17:373.013.43

Юлия Шевченко
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
ORCID ID 0000-0003-0817-1253
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/194-205

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ

Метою статті є аналіз існуючих підходів до проблеми готовності студентів до діяльності у крос-культурному просторі. У дослідженні готовність особистості до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі ототожнюється з готовністю особистості до діяльності у крос-культурному просторі. Визначено, що складає структуру моральної свідомості, виокремлено духовно-моральний компонент у крос-культурному просторі як самостійний складник готовності майбутнього вчителя. Розглядаються поняття «готовність» і «готовність до педагогічної діяльності», «готовність студентів до діяльності у крос-культурному просторі».

Ключові слова*: готовність студентів, крос-культурний простір, молодший школяр, духовно-моральний розвиток, готовність до педагогічної діяльності, загальнопедагогічна підготовка, структура моральної свідомості.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти, що зумовлені виконанням державної програми «Освіта» («Україна XXI ст.»), законів України «Про загальну середню освіту», «Про освіту» (2006), «Про вищу освіту» (2014), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. (2002), Концепції національного виховання студентської молоді (2009), Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) та інших законодавчих і нормативних документів, надається особливе значення підготовці майбутніх учителів до духовно-морального розвитку школярів.

Аналіз актуальних досліджень. У нашому дослідженні готовність особистості до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі ми ототожнюємо з готовністю особистості до діяльності у крос-культурному просторі. Проблема готовності людини до будь-якої діяльності взагалі широко висвітлюється в сучасній психолого-педагогічній літературі (К. Абульханова-Славська, Є. Ільїн, А. Петровський та ін.). Загальнотеоретичний підхід до розробки проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності закладено в працях Т. Байбари, Н. Бібік, В. Бондара, О. Матвієнко, Д. Мазохи, О. Мороза, Л. Онищук, М. Севастюк, О. Савченко, Л. Спіріна, Л. Хомич та ін.

Джерелами моральної свідомості є розум, почуття, емоції, інстинкти і воля, а структуру її складає єдність когнітивного, емоційного та вольового компонентів, що було зазначено вченими І. Бехом, Л. Божович, М. Боришевським, І. Булах, Т. Гавриловою, О. Дробницьким, О. Запорожець, Є. Ільїним Т. Кириченко, М. Савчин, Н. Скорболіною, А. Титаренко, С. Якобсоном тощо. На думку вчених, які досліджують проблему розвитку моральної свідомості особистості, вирішальним у її становленні є підлітковий та юнацький вік (І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, Л. Виготський, Т. Гаврилова, І. Кон, В. Лозовцева, Л. Орбан, А. Прихожан, Л. Рувинський, М. Савчин, Л. Сапожнікова, А. Титаренко, О. Толстих, Д. Фельдштейн, І. Чеснокова, М. Якобсон та ін.).

Метою статті є аналіз існуючих підходів до проблеми готовності студентів до діяльності у крос-культурному просторі.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та систематизація вітчизняної й зарубіжної філософської, психологічної, культурологічної, педагогічної літератури з проблем людини, духовності, духовних цінностей, одухотворення педагогічного знання.

Виклад основного матеріалу. Виокремлення духовно-морально компонента у крос-культурному просторі як самостійного складника готовності майбутнього вчителя не є випадковим, оскільки сучасні умови розвитку суспільства особливо загострили проблему етико-морального ставлення людини до оточуючого світу, значення наукової раціональності в освітній сфері, переоцінки традиційних виховних ідеалів і духовних смислів, особливо в напрямі вирішення соціально-педагогічних проблем у крос-культурній взаємодії [4].

Досліджуючи готовність майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі, необхідно звернутися до розгляду понять «готовність» і «готовність до педагогічної діяльності».

Як показав аналіз робіт різних учених останніх років, проблема готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів

у крос-культурному просторі не висвітлювалася. Однак учені досліджували готовність індивіда до різних видів діяльності.

Зараз всі професії без винятку, а особливо професія вчителя, пов'язані з духовно-моральними й етичними проблемами людини, суспільства, оточуючого світу, адже «низька етична культура людини не може не впливати на всю її роботу», тому «знання етики як науки про моральну поведінку необхідні всім студентам, щоб зробити їх чутливими до етичних проблем, з якими вони зіткнуться у своїй професійній діяльності» (С. Гончаренко) [2, 44–46]. Адже «здійснення педагогічної діяльності вчителем передбачає визначення моральних цілей і засобів, мотивів і потреб із тим, щоб вона носила позитивний вчинковий характер» [8, 110]. На думку І. Зязюна, «соціально-ціннісні якості й норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості» тоді, коли на основі глибокого розуміння їх сутності «вони [соціально-ціннісні якості й норми поведінки] пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості)» [3, 16].

Сформовані в людини ідейні переконання, погляди, «навчити жити в суспільстві, утвердити морально-естетичні принципи – усе це вимагає того ступеня духовної єдності, на якому вихователь і вихованець почувають себе однодумцями», зазначав В. Сухомлинський [14, 434]. Далі він зазначає: «Етичне Я нерозривне і неподільне. Не може бути хорошим громадянином, справжнім борцем за високі ідеали духовно і морально спустошена людина». На необхідності врахування у професійній діяльності педагога нових етичних мотивів «у межах нової парадигми знання» акцентує В. Кремень [5, 8].

Так, готовність майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів досліджується в роботі З. Залібовська-Ільніцької; С. Паршук вивчає проблему готовності студентів до національного виховання; С. Мартиненко визначає критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності. У своєму дослідженні вона визначає сутність поняття «готовність майбутнього вчителя до діагностичної діяльності» як інтегративну професійну здатність педагога, що забезпечує ефективне здійснення діагностичної діяльності в процесі навчання й виховання молодших школярів. Розглядає структуру готовності вчителів до діагностичної діяльності як взаємодію мотиваційного, змістового і процесуального компонентів. Визначала сформованість готовності за такими критеріями і показниками, як сформованість знань про сутність і функції діагностичної діяльності, розвиток мислення; володіння методикою проведення діагностичних процедур; сформованість регуляторної основи діагностичної діяльності в мотиваційно-ціннісному, когнітивному та операційно-змістовому компонентах [8].

У межах нашого дослідження важливим питанням постає готовність майбутніх учителів до діяльності у крос-культурному просторі. Досліджуючи міграційні настрої сучасного українського студентства, К. Коперсак серед позитивних моментів зазначає розширення комунікаційного простору, поглиблення міжкультурних та крос-культурних комунікацій серед сучасного студентства, інтернаціоналізацію освіти, залучення національної освіти до формування європейського освітнього простору.

Під час свого крос-культурного дослідження щодо особливостей формування моральної свідомості в підлітковому та юнацькому віці В. Пенскі наголошував на тому, що будь-яке суспільство характеризується певними моральними уявленнями, звичаями і традиціями, цінностями й нормами, що проявляються в моральній свідомості кожної людини і становлять зміст її моральної свідомості. В особистісному житті зміст моральної свідомості виражається в моральних знаннях, переконаннях, ідеалах та вчинках [9].

У дослідженнях учених І. Беха, Л. Божович, М. Боришевського, Г. Бреслава, І. Булах та інших визначена структура моральної свідомості, що складається з єдності когнітивного, вольового та емоційного компонентів, джерелами яких є: розум, почуття, емоції, інстинкти і воля.

Важливим у формуванні готовності майбутніх учителів до творчої навчально-виховної діяльності є переосмислення на гуманістичних і культурологічних засадах самої сутності процесу виховання, його мети і змісту. У контексті такого підходу переважна більшість науковців (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, О. Дубасенюк, О. Киричук, М. Сметанський, Н. Щуркова, В. Ягупов та ін.) відходять від розуміння навчально-виховного процесу як впливу на особистість. Я. Коломинський, О. Орлов розглядають готовність до творчої навчально-виховної діяльності як особливий стан учителя, що включає позитивне ставлення до педагогічної професії та позитивні мотиви педагогічної діяльності, спрямованість вольових почуттів та інтелектуальних якостей учителя на особу учня, необхідні професійні знання, спрямованість на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідні навички та вміння.

Для нашого дослідження важливою є точка зору академіка І. Беха. Він досліджує професійну готовність студентів до морального виховання школярів [1, 9–14], характеризуючи її як складне цілісне утворення, що виявляється як властивість особистості і включає взаємозв’язок таких компонентів, як теоретичні знання, професійні вміння і позитивне ставлення до даного виду діяльності. Останній компонент, на думку автора, є домінувальним. Виходячи з цього, вичленення відносини як головного компонента готовності до діяльності ми вважаємо правомірним і важливим для нашого дослідження. На думку І. Беха «… у сконцентрованій формі полікультурне виховання має забезпечити свідоме

засвоєння особистістю цінностей національної та світової культур, формування широких соціальних чинників як міжкультурних інтеграторів, готовності до практичних ціннісних взаємообмінів при збереженні власної культурної самобутності». Науковець наголошує, що сучасна психолого-педагогічна наука ще не має у своєму теоретико-технологічному арсеналі достатньої кількості дієвих принципів і засобів успішного розв'язання проблеми міжкультурної комунікації та методик усвідомленого входження підростаючої особистості і у власну культуру, і в інокультурний простір.

Міжкультурна стратегія має розгортатися за такими правилами:

- орієнтація на чуттєве «вживання» особистості в іншу культуру (а не на пристосування до неї);
- орієнтація на міжкультуне ровивальне нарощування (не взаємообмін міжкультурних знань);
- орієнтація на особистісну творчість як надання суб'єктивної значущості кожній міжкультурній події.

У психологічній літературі поняття «готовність» прирівнюється до поняття «установка». У працях Б. Ломова і Д. Узнадзе поняття «готовність» розглядається як цілісне психологічне явище, наповнене інтегрованими знаннями, уміннями особистості, які необхідні їй для плідного виконання конкретної діяльності. Багато дослідників, які вивчають формування різних видів готовності до професійної діяльності, також визначають інсталяційний характер готовності (Л. Кондрашова, Є. Шиянов та ін.).

В. Сластьонін готовність до педагогічної діяльності розглядає як сукупність якостей особистості людини, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності. При цьому готовність визначається емоційною стійкістю, що забезпечує самовладання і професійно-педагогічне мислення, дозволяє проникати у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, сприяє прогнозуванню результатів і аналізу. В. Сластьонін виділяє такі компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (професійний). Учений визначає, що сенс професії педагога виявляється в діяльності, яка здійснюєься її представниками та називається діяльністю педагогічною. За визначенням дослідника, педагогічна діяльність представляє особливий вид професійної діяльності, що спрямована на передачу накопичених людством культури й досвіду старших поколінь молодшим, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [13].

Педагогічний процес – це спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів та вихованців, спрямована на рішення розвивальних, виховних та освітніх завдань [13]. Педагог – людина, яка має певну спеціальну підготовку і професійно займається педагогічною діяльністю. У центрі педагогічної діяльності перебуває особистість учня як суб'єкта навчальної діяльності. Відповідно, вся освіта, фокусуючи увагу на учня, на

його особистість, стає антропоцентричною за метою, за змістом та формами організації (В. Зінченко, В. Шадриков, І. Якиманська та ін.).

Аналіз поняття «готовність до діяльності» виявляє різноманіття різних підходів і трактувань.

Аналіз готовності до діяльності як комплексу здібностей чітко представлений у роботах Б. Ананьєва, С. Рубінштейна та інших, які включають у структуру здатності різні властивості і якості особистості. При цьому здатність проявляється як більш загальна категорія по відношенню до цих властивостей і якостей.

Аналіз досліджень науковців (І. Єрмакова, А. Линенко, А. Мудрик, Л. Сохань, М. Ярмаченко) дає змогу виокремити основні критерії компонентів готовності: мотиваційний (прагнення до здійснення педагогічної діяльності, професійні інтереси, настанови, потреба в самовдосконаленні); ціннісно-орієнтаційний (формування ціннісних орієнтацій, позитивних світоглядних установок у професійній діяльності); креативний (професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); комунікативно-інформаційний (організація міжособистісного спілкування, творчий самовияв індивідуальності студента); операційно-діяльнісний (прагнення до підвищення рівня освіченості у сфері педагогічної діяльності, усвідомлення себе як професіонала, який володіє концепцією самопізнання й самооцінювання).

Сучасна соціально-психологічна наука вивчає особистість не лише як біологічний індивід чи соціальну істоту, а й як суб'єкта духовного життя суспільства та свідомої творчої діяльності. Тому цікавими є дослідження таких учених, як Є. Ісаєва, М. Савчина, В. Слободчікова та ін. Так, у концепції психологічної антропології (В. Слободчіков, Є. Ісаєв), що заснована на ідеях основоположника вітчизняної антрополого-педагогічної теорії К. Ушинського, людина подається передусім як душевна та духовна реальність. Сучасні дослідники духовного становлення особистості (І. Бех, С. Максименко, М. Боришевський, В. Москалець, М. Савчин та ін.) неодмінною умовою розвитку духовності особистості вбачають духовну позицію педагога, пріоритетність соціально-виховних ідеалів, формування духовних цінностей, моральної свідомості та самосвідомості.

Дослідники М. Дьяченко та Л. Кандибович розглядають готовність до діяльності як якість особистості та дають більш широку конкретизацію її складових; як складне психологічне утворення й готовність до діяльності, що включає такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до діяльності);
- орієнтаційний (знання про особливості даного роду діяльності);
- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності);
- вольовий (самоконтроль, самопізнання, уміння керувати діями);
- ціннісний (самооцінка підготовленості до діяльності).

Розвиненість і визначеність цих компонентів, на думку вчених, є показником високого рівня підготовленості індивіда до діяльності.

В. Лесік здійснює більш широкий підхід до проблеми готовності й досліджує психологічну готовність суб'єкта до діяльності.

Структурні компоненти даного поняття, на думку вченого, – це внутрішня установка на конкретний вид діяльності і здатність до її здійснення [7]. Основні й найбільш загальні складові психологічної готовності:

- установка на включення в діяльність;
- здатність до найбільшого включення в діяльність;
- установка на подолання стереотипів;
- здатність вибору або вироблення нових установок відповідно до нестандартної ситуації;
- внутрішня готовність взяти на себе відповідальність за самостійно прийняте рішення;
- здатність прийняття обґрунтованого рішення;
- готовність до екстремальних умов стресової ситуації;
- здатність витримати випробування стресом.

Складові структури готовності в цьому підході представляються особливо необхідними й обов'язковими з урахуванням проблеми нашого дослідження. Як і в інших багатонаціональних єдностях, визначальна мета крос-культурного виховання в Україні визначається як формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному просторі, яка володіє загостреним почуттям розуміння і поваги до інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань. З цього можна визначити завдання крос-культурного виховання: освоєння культури власного народу; виховання уявлень про культурний плюралізм у сучасному світі, позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення педагогічних умов інтеграції культур; розвиток поведінкових навичок спілкування з представниками інших культур та етносів; виховання в дусі миру і співпраці – все це представляється можливим при проведенні спеціальної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в крос-культурному просторі.

Загальна здатність і готовність особистості до діяльності придбані завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, засновані на знаннях і досвіді, а також спрямовані на її успішне включення в професійну діяльність, отримали в педагогіці назву «компетенція» (С. Шишов, І. Агапов). Мета нової концепції освіти – competence-based education – полягає в подоланні розриву між результатами навчання та сучасних вимог практики. Компетенції мають відношення до здатності людини ефективно реалізувати на практиці засвоєні за період навчання і професійного становлення знання, вміння тощо.

М. Парагульгов дає визначення полікультурної компетенції вчителя – знання культурних, етнічних і релігійних особливостей учнів, а також вміння на основі цих знань правильно конструювати роботу в аудиторії. Нелегким є завдання педагога усвідомити різноманіття культур, юні представники яких одночасно навчаються в його класі, уміти побудувати довірливі відносини з кожним учнем окремо і часом не зруйнувати їх. Відомо, що на одне й те саме явище представники різних культур (молодші школярі також) реагують по-різному, виходячи зі своїх власних культурних уявлень. Звичайно, є індивідуальні особливості, які позначаються на поведінці дітей, їх сприйнятті, але суність полікультурної компетенції визначається в тому, щоб розрізняти вплив індивідуального на поведінку дитини і вплив на неї культурних, етнічних і релігійних традицій і звичаїв [10].

У цьому контексті основною метою і завданням полікультурного педагога, на думку М. Парагульгова, є розвиток в учнів терпимості і взаєморозуміння (толерантності та емпатії) один до одного, а також здатності до адаптації й адекватної поведінки в крос-культурному просторі. Для цього вчителю з самого початку самому необхідно:

- розуміти і враховувати етнічну строкатість навколишнього світу людей;
- скласти етнічну картину класу, визначивши культурну, етнічну та релігійну приналежність учнів;
- знати культурні, етнічні та релігійні традиції і звичаї народів, до яких належать їх учні [10].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі проведеного нами аналізу ми вважаємо за доцільне дати визначення поняття готовність до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі через компетентнісний підхід. Доведено, що готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі є інтегративною якістю особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, а також умінням спілкуватися з їх представниками. Сутність даного феномена полягає у взаємозв’язку внутрішнього (складаний характер ціннісних відносин педагогів до особливостей і різноманітністю різних культур і їх представникам) і зовнішнього (спрямованість діяльності в крос-культурному просторі, що припускає співпрацю і взаєморозуміння його суб’єктів) вимірів.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у виділенні структури параметрів і показників, що характеризують загальне і специфічне в розкритті сутності феномену «готовність до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія : сутнісні положення та шляхи реалізапції / І. Д. Бех // Педагогічний вісник. – 2014. – № 4. – С. 14–17.

2. Гончаренко С. Про покликання вченого / С. Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ-Полтава, 2012. – С. 44–55.

3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : наук. журн. / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.

4. Коперсак (Мацик) К. В. Крос-культурна комунікація як основний засіб становлення сучасного європейського полікультурного суспільства (освітянський аспект) / К. В. Коперсак (Мацик) // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності : зб. наук. праць / відп. ред. : М. М. Бровко, О. Г. Шутов. – К. : Видавничий центр КНЛУ. – 2007. – Вип. 18. – С. 105–109.

5. Кремень В. Г. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень. − К. : Пед. думка, 2012. – 366 с.

6. Залібовська-Ільніцька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / З. В. Залібовська-Ільніцька ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.

7. Лесик В. Формування у студентів психолого-педагогічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності / В. Лесик // Гуманітарний вісник «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 22. – С. 93–96.

8. Паршук С. М. До проблеми підготовки студентів педагогічних факультетів до національного виховання учнів // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Вип. 10. – Миколаїв : МДУ, 2005. – С. 100–106.

9. Пенскі В. М. Зміст моральної свідомості : уявлення про чесність, доброту, особисті чи соціальні цінності / В. М. Пенскі // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Гнозіс, 2009. – Т. 11. Ч. 3. – С. 326–335.

10. Парагульгов М. Б. Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы : формирование поликультурной компетенции педагога / М. Б. Парагульгов // Образование в современной школе. – 2004. – № 3. – С. 22–24.

11. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв’язок / Т. А. Садова. – Режим доступу :

http://vuzlib.com/content/view/331/84/

12. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

13. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Педагогика, 1976. – 120 с.

14. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1977. – 670 с.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2014). Innovatsiina vykhovna tekhnolohiia: sutnisni polozhennia ta shliakhy realizatsii [Innovative educational technology: essential terms and the ways of realization]. *Pedahohichnyi visnyk, 4,* 14–17. (In Ukrainian).

2. Honcharenko, S. (2012). Pro poklykannia vchenoho [About vocation of the scientist]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii, 3*, 44–55. Kyiv-Poltava. (In Ukrainian).

3. Ziaziun, I. A. (2005). Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka, 25,* 13–18. Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. Zhytomyr: Vid-vo ZhDU im. I. Franka. (In Ukrainian).

4. Kopersak (Matsik), K. V. (2007). Kros-kulturna komunikatsiia yak osnovnyi zasib stanovlennia suchasnoho Evropeiskoho polikulturnoho suspilstva (osvitianskyi aspekt) [Cross-cultural communication as the main means of formation of the modern European multicultural society (educational aspect)]. In M. M. Brovko, O. H. Shutov (Eds.), *Aktualni filosofski ta kulturolohichni problemy suchasnosti, Vol. 18,* pp. 105–109. K.: Vydavnychyi tsentr KNLU. (In Ukrainian).

5. Kremen, V. H. (2012). Sinerhetyka v osviti: kontekst liudinotsentrizmu [Synergetics in education: the context of human-centeredness]. K.: Ped. dumka. (In Ukrainian).

6. Zalibovska-Ilnitska, Z. V. (2009). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshikh shkoliariv [Preparing future teachers for formation of communicative competence of junior schoolchildren]* (PhD thesis abstract). Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka, Zhytomyr. (In Ukrainian).

7. Lesik, V. (2011). Formuvannia u studentiv psykholoho-pedahohichnoi hotovnosti do maibutnoi profesiino-trudovoi diialnosti [The formation of students' psychological-pedagogical readiness of a future vocational activity] *Humanitarnyi visnyk «Pereiaslav-Hmelnitskyi DPU imeni Hrihoriia Skovorody», Vol. 22,* pp. 93–96. Pereiaslav-Hmelnitskyi. (In Ukrainian).

8. Parshuk, S. M. (2005). Do problemy pidhotovky studentiv pedahohichnykh fakultetiv do natsionalnoho vykhovannia uchniv [To the problem of training students of pedagogical faculties to the national education of pupils]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho, Vol. 10,* pp. 100-106. Mykolaiv: MDU. (In Ukrainian).

9. Penski, V. M. (2009). Zmist moralnoi svidomosti: uiavlennia pro chesnist, dobrotu, osobysti chi sotsialni tsinnosti [The content of moral consciousness: understanding of fairness, kindness, personal or social values]. In S. D. Maksimenko (Ed.), *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii G. S. Kostyuka APN Ukrainy, T. 11. Chast. 3*, pp. 326–335. K.: Gnozis (In Ukrainian).

10. Parahulhov, M. B. (2004). Mezhkulturnaia kommunikatsiia v kontekste obrazovatelnoi sistemy: formirovaniie polikulturnoi kompetentsii [Intercultural communication in the context of the educational system: formation of a polycultural competence of a teacher]. Obrazovaniie v sovremennoi shkole, 3, 22–24. (In Russian).

11. Sadova, T. A. *Profesiina kompetentnist ta hotovnist do pedahohichnoi diialnosti: sutnist i vzaiemozviazok [Professional competence and readiness for pedagogical activity: nature and relationship]*. Retrieved from: http://vuzlib.com/content/view/331/84/ (In Ukrainian).

12. Selevko, H. K. (2004). Kompetentnosti i ikh klassifikatsiia [Conpetences and their classification]. *Narodnoie obrazovaniie, 4,* 138–143. (In Ukrainian).

13. Slastenin, V. A. (1976). *Formirovaniie lichnosti uchitelia sovetskoi shkoly v protsesse professionalnoi podhotovki [Formation of the personality of the Soviet school teacher in the process of professional training]*. M.: Pedahohika (In Russian).

14. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Narodzhennya gromadyanina [Bith of the citizen]. In *Vibrani tvori. V 5-ti t., T. 3.* K.: Rad. shk. (In Ukrainian).

15. Raible, J., & Irizarry, J. (2007). Transracialized selves and the emergence of post-white teacher identities. *Race, Ethnicit, & Education, 10 (2)*, 177–198.

РЕЗЮМЕ

Шевченко Юлия. Готовность студентов к духовно-нравственному развитию младших школьников в кросс-культурном пространстве.

Целью статьи является анализ существующих подходов к проблеме готовности студентов к деятельности в кросс-культурном пространстве. В исследовании готовность личности к духовно-нравственному развитию младших школьников в кросс-культурном пространстве отождествляется с готовностью личности к деятельности в кросс-культурном пространстве. Определено, что составляет структуру нравственного сознания, выделяется духовно-нравственный компонент в кросс-культурном пространстве как самостоятельный компонент готовности будущего учителя. Рассматриваются понятия «готовность» и «готовность к педагогической деятельности», «готовность студентов к деятельности в кросс-культурном пространстве».

***Ключевые слова**: готовность студентов, кросс-культурное пространство, младший школьник, духовно-нравственное развитие, готовность к педагогической деятельности, общепедагогическая подготовка, структура морального сознания.*

SUMMARY

Shevchenko Yuliya. The readiness of students for spiritual and moral progress of primary school children in cross-cultural environment.

Methodological basement of the research consists of human oriented and cultural scientific approaches to education, ideas of personal value of a human, consideration of categories such as "readiness", "readiness for pedagogical activity", "readiness of students for activity in cross-cultural environment", contemporary scientific thesis of educational values, universal, national, cultural and value orientations, cross-cultural basis for formation of readiness of the future students.

The problem of readiness of a person for any activity in general is widely discussed in contemporary psychological and pedagogical literature. The number of scientists have laid down general theoretical approach to the development of problems of readiness of the future teachers of primary school for their professional pedagogical activity.

The author used some theoretical methods of research such as the analysis and systematiozation of domestic and foreign philosophical, psychological, cultural and pedagogical literature on human problems, spirituality, moral values, and spirituality of pedagogical knowledge.

The aim of the article is to analyze the contemporary approaches to the problem of readiness of students for activity in cross-cultural environment. In this research the author identifies the readiness of a person for spiritual and moral progress of primary school children with the readiness of a person for activity in cross-cultural environment.

The author stated that professional readiness of students for spiritual and moral progress of primary school children is characterized as a complicated and integrated formation that can be defined as an attribute of a person and it consists of such components as theoretical knowledge, professional skills, positive attitude to this type of activity, ability to adapt and proper behavior in cross-cultural environment.

It is defined that the readiness of a teacher for spiritual and moral progress of primary school children in cross-cultural environment is an integrative feature of a person that can be characterized with the high level of knowledge of social reality field, positive emotional attitude to specialties of different cultures and communicative skills with their representatives.

In perspective the disclosure of the essence of phenomenon of "readiness for spiritual and moral progress of primary school children in cross-cultural environment" needs to allot the structure of parameters and indexes that characterize specific and general sides of this type of activity.

***Key words**: students' readiness, cross-cultural environment, junior pupils, spiritual and moral development, readiness for educational activities, general pedagogical training, structure of moral consciousness*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3.015.31:793.31(477)«1945/1991»

Оксана Вільхова
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0002-9152-2511
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/206-217

ОГЛЯДИ, КОНКУРСИ, ФЕСТИВАЛІ ЯК ФОРМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ В УКРАЇНІ (1945–1991 РР.)

У статті розкриваються особливості проведення оглядів, конкурсів, фестивалів дитячої художньої самодіяльності в радянській Україні та визначається їх вплив на формування гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра. Використовуючи пошуково-бібліографічні, історичні та методи узагальнення з'ясовано основні функції хореографічного мистецтва, які полягають у розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, формуванні їх емоційно-естетичної культури, становленні морального і фізичного здоров'я. Дослідниця аналізує концертні виступи радянських школярів як одну з форм виховання молодших школярів засобами хореографічного мистецтва.

Ключові слова: *молодші школярі, виховний процес, концертні виступи, огляди, конкурси, фестивалі художньої самодіяльності, дитяча творчість, танцювальний гурток, радянська Україна.*

Постановка проблеми. У період державних перетворень, боротьби за свою територіальну цілісність, перебудови й оновлення всіх сфер суспільного життя по-новому постають питання розвитку національної самосвідомості і процес інтеграції України в європейський культурний та економічний простір. На суспільній шкалі оновлення держави показник духовності людини стає дедалі зростаючою цінністю. Для розвитку повноцінної особистості сьогодні потрібна ґрунтовна освіта і створення сприятливих умов, за яких вона зможе найбільш повно розкрити свої творчі здібності.

Кожне покоління у спадок нащадкам залишає не тільки матеріальні надбання, а й культурно-духовні цінності. Основне завдання сучасних дітей, які беруть у свої руки життєву естафету, полягає в тому, щоб, творчо використавши досвід минулих поколінь, примножити його і розвивати далі на шляху людського прогресу. Актуальним є звернення до теорії та практики радянської моделі організації дитячої позаурочної хореографічної діяльності, адже УРСР мала ефективну систему позашкільної освіти, а виховна діяльність загальноосвітніх шкіл та позашкільних закладів відрізнялася значними досягненнями.

Найефективнішими заходами, які сприяли піднесенню та розвитку народного танцювального мистецтва в УРСР, а також успішному вихованню дітей молодшого шкільного віку були підготовка і проведення різноманітних свят, оглядів, конкурсів, олімпіад, фестивалів художньої самодіяльності. Будучи багатоступеневими, заснованими на олімпійській системі відбору (путівку до участі в наступному етапі отримував кращий), огляди, конкурси та фестивалі стали не тільки потужним засобом підвищення майстерності хореографічних колективів, а й одними з найкращих форм контролю за роботою хореографічних гуртків та аматорських колективів у радянській Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Систематизація й узагальнення сучасної та радянської науково-педагогічної і культурно-мистецької літератури засвідчує, що наразі в історіографії відсутнє комплексне дослідження особливостей розвитку дитячої народної хореографії в УРСР, зокрема, виховного потенціалу дитячих концертних виступів перед широкою аудиторією. Особливо цінними, на наш погляд, є наукові доробки радянських та сучасних педагогів-хореографів, методистів, мистецтвознавців. Серед них варто назвати А. Голембу [1], В. Івінга [12], Є. Конорову [12], Н. Уварову [11], І. Антипову [11], М. Гордійчук [13], Н. Михайлова [10], О. Жирова [3] та ін. У своїх роботах згадані дослідники аналізують концертну діяльність, яка проводилася в палацах піонерів, будинках культури, школах мистецтв у досліджуваний період, розкривають особливості українського хореографічного мистецтва в часи повоєнної відбудови, висвітлюють організацію хореографічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку в УРСР, з’ясовують специфіку проведення дитячих оглядів, конкурсів, олімпіад, фестивалів тощо.

Метою нашої статті є аналіз концертних виступів дітей молодшого шкільного віку (зокрема оглядів, конкурсів, фестивалів) як ефективних форм виховання засобами народної хореографії в Україні (1945–1991 рр.)

Для реалізації мети нами було використано такі взаємодоповнювальні **методи дослідження**:

- *пошуково-бібліографічні* (вивчення архівних і бібліотечних фондів, предметно-цільовий аналіз історичної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури, опрацювання публікацій, що містяться в періодичних виданнях досліджуваного періоду;
- *історичні,* які допомогли простежити розвиток системи виховання засобами звітних концертів молодших школярів у межах обраного історичного періоду в динаміці, часовому просторі й послідовності;
- *узагальнення фактичного матеріалу* (формулювання і обґрунтування висновків за результатами здійсненої науково-пошукової роботи).

Виклад основного матеріалу. Система дитячих оглядів, олімпіад, різноманітних хореографічних конкурсів виявилася особливо плідною, оскільки передбачала момент змагання та заохочення. Наслідуючи, засвоюючи й розвиваючи найкращі традиції національної культури, дитяча художня творчість в УРСР стала органічною частиною суспільного життя країни і яскраво розкривалася під час міських, районних, обласних, республіканських оглядів, конкурсів та фестивалів [10, 5]. У результаті цієї діяльності багато дитячих аматорських колективів навчилися повноцінно розкривати всю глибину поетичного задуму танцювальних творів, їх ідейний зміст [1, 3]. Основною метою таких форм діяльності в УРСР було прагнення подальшого підвищення ідейно-художнього рівня творчих доробків дітей, поліпшення репертуару та виконавської майстерності колективів, виявлення нових талантів, популяризація кращих зразків народної творчості.

У 1949 році Радою Міністрів УРСР було видано постанову «Про проведення районних, міських, обласних оглядів художньої самодіяльності та республіканських олімпіад художньої самодіяльності», у якій визначалися основні завдання та строки проведення цих заходів [5, 203]. Дослідник О. Жиров, аналізуючи архівні матеріали, засвідчує, що в ході підготовки і проведення оглядів та олімпіад художньої самодіяльності збільшувалася кількість гуртків і їх учасників, значно покращувалася в них навчально-виховна робота, розширювався репертуар колективів, удосконалювалася виконавська майстерність [3, 149]. Огляди, звітні концерти, конкурси сприяли масовому залученню дітей та молоді до участі в художній самодіяльності, формуванню їх світогляду й виконавської майстерності.

Крім олімпіад, досить часто в УРСР у 1945–1991 роках відбувалося проведення обласних і республіканських фестивалів самодіяльного мистецтва. У таких заходах брали активну участь і молодші школярі. Їхні вчителі хореографії ставили перед собою завдання виховання дитячого колективізму, зміцнення взаємозв'язку самодіяльної творчості з професійним мистецтвом, популяризацію досвіду роботи кращих колективів тощо [8, 14]. Для участі в таких фестивалях запрошувалися самодіяльні колективи дорослих і дітей, які мали різноплановий змістовний репертуар. Студенти професійних мистецьких закладів участі в подібних заходах не брали [6, 33], що, на нашу думку, було логічним і закономірним.

У конкурсах брали участь колективи бального, народного та класичного танцю. Керівники танцювальних колективів заздалегідь подавали до журі конкурсу список репертуару, який складався з 4 танцювальних композицій. Ансамблі народного танцю повинні були мати програму, яка складалася частково з тематичних і сюжетних номерів на історико-революційні й сучасні теми. Кількість учасників у танцювальних колективах не повинна була перевищувати 60 осіб. Тривалість виступів колективів, зазвичай, обмежували 12 хвилинами, танцювальних груп – 10 хв., солістів-танцюристів – 6 хв. [4, 30].

Для оцінювання виступів дитячих колективів створювали журі сільського, міського, районного, обласного, республіканського конкурсу. До складу комісії залучалися працівники мистецьких закладів, партійних, профспілкових організацій, представники органів культури та культурно-освітніх установ.

Упродовж 1945–1991 років в УРСР проводилося багато конкурсів та олімпіад бальних і народних танців. Для оцінювання їхніх виступів, перш за все, обирали голову журі, яким повинен бути кваліфікований хореограф. Він очолював колегію суддів, контролював їхню діяльність і відповідав у цілому за проведення конкурсу, визначав порядок роботи секретаріату, перевіряв правильність підрахунків тощо. Голова журі мав право припинити на деякий час хід заходу, якщо з певних причин виникали обставини, що заважали його проведенню (наприклад, відбулося порушення музичного супроводу тощо). Обов'язки заступника голови журі виконував, зазвичай, представник органу народної освіти. Він відповідав за організацію і проведення конкурсу (під час відсутності голови журі заступник виконував його функції).

Суддівська колегія (5–7 осіб) складалася з хореографів і педагогів-консультантів у галузі бальних чи народних танців (крім тих керівників, танцювальні колективи яких брали участь у конкурсі) [9, 12]. Кожен суддя мав власний порядковий номер і самостійно оцінював виступи виконавців, користуючись 5-бальною шкалою. Під час оцінювання конкурсів, судді, у першу чергу, ураховували виразність та манеру виконання хореографічних рухів, технічну майстерність виконавців, якість музичного супроводу. Оцінювання проводилося відкрито. За командою голови журі судді одночасно показували оцінки.

Відповідальним секретарем призначалася особа, яка була обізнаною з особливостями техніки підрахунків оцінок. До її обов'язків входило забезпечення правильного оформлення карток для кожного танцювального колективу або пари, перевірка підрахунків і визначення переможців. Відповідальний секретар також контролював заявки колективів щодо виступів, готував протоколи засідань суддівської колегії й матеріали для звіту. У розпорядженні цієї людини були 2–3 особи, які одночасно, незалежно одна від одної, записували оголошені оцінки у дві окремі картки, проводячи підрахунки, визначали суму балів і місць [9, 14].

Суддя-інформатор оголошував порядок проведення конкурсу, послідовність виступів учасників, оцінки (за командою голови журі), які показували судді. Ті танцювальні колективи, у яких був найвищий показник, за умови, якщо в даній віковій категорії змагалося не менше двох колективів, повинні були брати участь у наступному конкурсі. Після закінчення заходу часто проводили заключні концерти, на яких підводили підсумки, визначали переможців. Організатори в УРСР прагнули, щоб заключний захід був справжнім святом танцю [9, 14].

Переможцям конкурсів та олімпіад вручали грамоти, медалі, дипломи, пам'ятні жетони, значки учасників, премії. Так, наприклад, для преміювання кращих учасників республіканської олімпіади (1947 року) було встановлено премії:

1) представникам від областей надавалася перша премія у розмірі 50 тис. крб., друга – 30 тис. крб., третя – 20 тис. крб.;

2) для танцювальних колективів: 5 перших премій по 3 тис. крб., 7 других – по 2 тис. крб., 8 третіх – по 1 тис. крб.;

3) для керівників колективів: 5 перших премій по 2 тис. крб., 7 других – по 1,5 тис. крб., 8 третіх – по 1 тис. крб.;

4) для одинаків-виконавців: 10 перших премій по 1,5 тис. крб., 20 других – по 1 тис. крб., 30 третіх – по 800 крб.;

5) для організаторів художньої самодіяльності: 5 перших премій по 2 тис. крб., 20 других – по 1,5 тис. крб., 8 третіх – по 1 тис. крб. [6, 38–39].

Таким чином, уже одне схвалення чи несхвалення показаного танцю суддівською комісією становило важливий виховний фактор, що змушував молодших школярів, які були учасниками хореографічних колективів, критично себе оцінювати.

Для практичної підготовки і проведення вищезазначених заходів створювалися місцеві (міські, сільські, районні) організаційні комісії та комітети. Вони виконували такі функції:

- залучали державні, профспілкові, комсомольські органи і установи, громадськість для допомоги дитячим танцювальним колективам;
- здійснювали контроль та надавали організаційно-методичну допомогу місцевим комісіям у ході підготовки і проведення місцевих та обласних заходів;
- забезпечували керівників дитячих танцювальних колективів репертуарними збірками та іншою методичною літературою;
- займалися організацією висвітлення ходу й результатів заходу в пресі, по радіо і телебаченню;
- обирали членів журі та здійснювали контроль за його роботою;
- відряджали до районів членів оргкомітету, працівників культурно-освітніх установ для надання організаційно-методичної допомоги в підготовці і проведенні місцевих звітних концертів та у визначенні кращих дитячих колективів і окремих виконавців;
- ознайомлювалися з репертуаром, станом навчально-виховної роботи в дитячих колективах, підготовкою керівників танцювальних гуртків;
- розглядали висновки журі й затверджували переможців;

- обласні оргкомітети визначали з числа переможців кандидатів для участі в заключних конкурсах та подавали республіканському оргкомітету відповідні матеріали;
- пропонували відзначати кращі дитячі колективи, керівників, окремих виконавців, активістів-організаторів цінними подарунками та грошовими преміями [8, 226–227].

Проведення будь-якого вищезазначеного дитячого культурно-мистецького заходу обов'язково забезпечувалося відповідною документацією. Перш за все, складали протокол журі, у якому записували колектив чи виконавця, їх репертуар, а також оцінку за п'ятибальною шкалою. Список кандидатів, рекомендованих для участі в обласних, республіканських заходах із зазначенням їхнього репертуару та керівників передавали до відповідних оргкомітетів. Місцеві організаційні комісії та оргкомітети складали звіт про підсумки відповідного періоду того чи іншого заходу, у якому аналізували стан розвитку народної хореографії окремо в кожному закладі [8, 30]. Кожна організаційна комісія та оргкомітет повинні були подати звіти про підсумки дитячих оглядів, конкурсів, фестивалів у 15-денний строк після їхнього проведення.

Схарактеризуємо особливості організації вищезазначених заходів на прикладі республіканської олімпіади художньої самодіяльності для дітей, яка відбулася з 3 по 10 липня 1946 року в Києві. За планом у даному заході повинно було взяти участь 1 тис. учасників від усіх областей України (серед них і дітей молодшого шкільного віку), а фактично приїхало на 300–350 осіб більше. Заступник Голови Ради Міністрів Г. Корнієць з цього приводу наголошував на тому, що при відрядженні областями дітей на республіканські олімпіади художньої самодіяльності не повинно бути фактів перевищення кількості учасників понад визначену норму. Рада Міністрів УРСР категорично забороняла це робити й зобов'язувала виконкоми обласних рад стежити за цим процесом [7, 30].

Іноді обласні оргкомітети самовільно надсилали більшу кількість учнів, у тому числі й молодших школярів, ніж їм було визначено постановою ЦК КП(б)У та Радою Міністрів УРСР. Це значно ускладнювало справу щодо забезпечення місцями в гуртожитках та харчуванням. Зазвичай, понадпланову кількість прибулих розміщували в резервних гуртожитках, а харчування ущільнювали за рахунок останніх днів олімпіади. Організатори заходу були змушені відправляти дітей з Києва дещо раніше встановленого терміну й залишати на заключний концерт лише тих, які показали найкращі творчі результати [7, 33].

Усіх учасників, які приїхали на олімпіаду 3–10 липня 1946 року розмістили в гуртожитках артучилищ, готелях, дитбудинках, школах. Школярів було розділено і прикріплено до їдалень м. Києва, де вони мали змогу харчуватися протягом проведення олімпіади. У гуртожитках, їдальнях

та місцях масового перебування учнів було організовано пости медичного обслуговування. Переїзд дітей з вокзалу до місць проживання забезпечувався автотранспортом та спеціально виділеними для цього трамвайними вагонами. Для тих учасників олімпіади, які не виступали в той чи інший день, оргкомітети організовували відвідування столичних музеїв, пам'яток архітектури, кіно тощо. Результати роботи олімпіади, за домовленістю з радіокомітетом і редакціями газет, висвітлювалися через пресу та радіоефір. На дорогу додому з Києва дітям видавали сухі пайки [7, 31–33]. Організація олімпіад художньої самодіяльності в УРСР сприяла вихованню в молодших школярів почуття відповідальності, самостійності, наполегливості в досягненні мети, уміння швидко реагувати у складних ситуаціях.

Варто зазначити, що систематичне проведення подібних заходів стало в УРСР традицією, яка дала можливість цілісно простежити розвиток дитячої народної хореографії протягом досліджуваного періоду. Поряд з цим необхідно згадати, що такі самі заходи проводилися і для дорослих, адже хореографія для дітей і дорослих розвивалася в тісному взаємозв'язку. Коли виступали дорослі, молодші школярі разом із батьками відвідували ці концерти, уважно спостерігали за тими танцями, які виконувалися на сцені і, можливо, не всі композиції могли глибоко зрозуміти, але манера виконання, костюми, плавність рухів, грація справляли на учнів початкових класів гарне враження. Оскільки хлопчики рідше залучалися до танцювального мистецтва, то, будучи глядачами, їх найбільше вражала чоловіча народна хореографія (особливо козацька), виконання складних трюків. Це було прикладом для наслідування й викликало у школярів інтерес до хореографії.

У 1972 році міністр освіти О. Маринич у своєму звіті до Ради Міністрів УРСР наголошував, що проведення республіканських фестивалів, конкурсів, оглядів дитячої художньої творчості сприяють подальшому розвитку роботи з естетичного виховання школярів, більш масовому залученню учнів до гурткової діяльності, розвитку творчих здібностей, відповідних нахилів та інтересів, підвищенню успішності та якості знань, вибору майбутньої професії [2, 7]. Серед законодавчих документів, що регламентували роботу цих заходів, слід назвати «Положення про проведення олімпіад, оглядів і конкурсів учнівської самодіяльності» [9, 11].

Виступи дітей молодшого шкільного віку перед глядачами в УРСР сприймали, перш за все, як дитяче свято, показ їх творчого зростання в хореографічному мистецтві. Серйозна організація виступів допомагала радянським школярам у всій повноті розкрити свої успіхи, з радісним творчим хвилюванням виразити думки й почуття, які розкривають зміст танцю [12, 80]. Підготовка дітей до звітного огляду, конкурсу чи фестивалю була досить напруженою та мала систематичний характер. Крім відпрацювання танцювальних рухів, педагоги-хореографи ознайомлювали учасників з

місцем виступу та його особливостями, попередньо показуючи сценічний майданчик, указуючи на порядок танцювальних номерів. Досить часто найбільш здібні діти були задіяні в декількох танцях і змушені у процесі заходу декілька разів переодягатися. Це, звичайно, створювало певну нервову атмосферу і деякою мірою заважало бездоганному виконанню програми [12, 81].

Якщо в огляді брало участь декілька вікових груп танцюристів, то рекомендувалося починати показ із молодшої групи, адже для найменших концертні обставини були незвичними. Швидке переодягання, чекання свого виходу, метушня за кулісами втомлювали і хвилювали дітей, тому радянські методисти рекомендували при укладанні програми концерту максимально скорочувати час до виходу дітей молодшого шкільного віку на сцену. Крім того, танці, які виконували учні початкових класів, були більш простими за своєю структурою й могли не отримати відповідної оцінки глядачів, якщо їх розміщували у програмі між більш складними хореографічними композиціями дітей середнього і старшого шкільного віку [12, 81].

Керівники дитячих танцювальних колективів в УРСР пам’ятали про те, що досить довгі заходи втомлювали глядачів, останні номери сприймалися без належної уваги, а це слугувало причиною дитячих розчарувань. Іноді траплялося, що дитячі виступи закінчувалися пізно ввечері. Така практика також перевтомлювала учнів і шкодила їхньому здоров’ю [12, 82].

Також негативний вплив на дітей мали часті виступи. Вони перезбуджували школярів, що іноді призводило до виникнення в них нервового напруження. Крім цього, в УРСР педагоги вважали, що часто виступати дітям набридає, виховує хвалькуватість, переоцінку своїх можливостей, а розвиток подібних якостей не сприяє виховній роботі вчителя, призводить до незграбності у виконанні дитиною рухів, знижує художню якість програми.

В Україні (1945–1991 рр.) виступати нечасто – означало здійснити справжнє свято для підростаючого покоління, яке навчало молодших школярів відчувати відповідальність і гордість за свій виступ, зберігати творче відношення до танцю й надовго запам’ятати тремтливе та радісне хвилювання. У практиці позашкільної діяльності в радянській Україні деякі хореографи були переконані в тому, що до кожного виступу потрібно готувати нову програму. Однак ця думка не має під собою достатніх підстав, оскільки танцювальні постановки, які виконуються неодноразово, дають можливість дітям відчувати себе вільно, не думаючи про технічну сторону виконання, особливо яскраво розкривати зміст і характер танцю, знаходити нові фарби емоційної виразності. Прискорена підготовка нових номерів може призвести до зниження художньої якості танців та перевтоми молодших школярів [12, 83].

На наш погляд, проведення в УРСР звітних оглядів, конкурсів, олімпіад та фестивалів дитячої художньої самодіяльності було не тільки демонстрацією досягнень учасників, а й перевіркою роботи керівників. Це дозволяло робити висновки щодо правильності вибору хореографічного репертуару, про його вікову та індивідуальну відповідність гуртківцям, загальну організованість і продуктивність роботи в дитячому танцювальному колективі. Водночас варто вказати на відсутність системної навчально-виховної роботи в дитячих хореографічних гуртках, пожвавлення діяльності яких в основному відбувалося перед оглядами, конкурсами і фестивалями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналізуючи дитячі огляди, конкурси, фестивалі, олімпіади дитячої художньої самодіяльності, які проводилися в УРСР протягом 1945–1991 років, варто констатувати, що гурткова хореографічна робота поступово розширювалася, покращувалася фахова підготовка керівників дитячих танцювальних колективів, відбувалося підвищення вимог до підбору репертуару, виконавська майстерність молодших школярів почала досягати вищого рівня. Значним поштовхом до розвитку хореографічної освіти в Україні була спільна діяльність загальноосвітніх шкіл і позашкільних навчально-виховних закладів. На базі цих закладів згуртовувався актив молодших школярів задля розвитку свого творчого потенціалу. Зроблений аналіз досвіду організації оглядів, конкурсів та фестивалів дитячої художньої самодіяльності в радянській Україні допоможе вдосконалити навчально-виховний процес у галузі хореографічної освіти в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Големба А. И. Концерты в клубе / А. И. Големба. – М. : Госкультпросветиздат, 1952. – 36 с.

2. Довідки до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України з питань позашкільної роботи / Центральний державний архів вищих органів влади України (далі ЦДАВОВ). – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8284. –38 арк.

3. Жиров О. А. Розвиток українського хореографічного мистецтва в період післявоєнної відбудови / О. А. Жиров // Педагогічні науки : зб. наук. праць, Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2009. – Вип. 2. – С. 146–151.

4. З положення про республіканський фестиваль самодіяльного мистецтва Української РСР, присвячений 50-річчю Великої Жовтневої революції // Соціалістична культура. – 1966. – № 7. – С. 29–32.

5. Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної партії і радянського уряду (1917–1960 рр.). Зб. документів. – Т. 2. – К. : Держ. вид-во політичної літератури УРСР, 1961. – 663 с.

6. Листування з Комітетом у справах культурно-освітніх установ при Раді Міністрів УРСР / ЦДАВОВ. – Ф. 2 – Оп. 7. – Спр. 5559. – 317 арк.

7. Матеріали про стан дошкільного виховання дітей, організацію дитячих садків, площадок, палаців піонерів, піонерських і шкільних клубів, дитячих технічних і

екскурсійно-туристських станцій, агробіостанцій та лісових шкіл / ЦДАВОВ. – Ф. 2. – Оп. 7. – Спр. 3977. – 163 арк.

8. Обласний фестиваль самодіяльного мистецтва Харківщини (1966–1967 рр.). Присвячується 50-річчю Великої Жовтневої революції. – Харків : Прапор, 1966. – 31 с.

9. Положення про роботу загальноосвітніх шкіл республіки за 1968 рік / ЦДАВОВ. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 6351. – 19 арк.

10. Социальные и творческие проблемы художественной самодеятельности. сб. статей / отв. ред. Н. Г Михайлова. – М. : Просвещение, 1981. – 118 с.

11. Уварова Н. Міцний колектив / Н. Уварова, І. Антипова // Соціалістична культура. – 1959. – № 2. – С. 35–36.

12. Хореографическая работа со школьниками / под ред. В. П. Ивинга, Е. В. Коноровой и др. – М. : Учпедгиз, 1956. – 344 с.

13. Художня самодіяльність на сучасному етапі / відп. ред. М. Гордійчук. – К. : Наук. думка, 1977. – 256 с.

REFERENCES

1. Holemba, A. Y. (1952). *Kontserty v klube [Concerts in the club]*. M.: Hoskultprosvetizdat. (in Russian).

2. *Dovidky do Rady Ministriv URSR ta TsK KP Ukrainy z pytan pozashkilnoi roboty [Reference to the Council of Ministers of the USSR and of the Communist party of Ukraine on the issues of extracurricular activities]*. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy, F. 166, Op. 15, Spr. 8284, p. 38. (in Ukrainian).

3. Zhyrov, O. A. (2009). Rozvytok ukrainskoho khoreohrafichnoho mystetstva v period pisliavoiennoi vidbudovy [Development of Ukrainian choreographic art in the period of post-war reconstruction]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats, Poltavskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka, Poltava, Vol. 2,* pp.146–151. (in Ukrainian).

4. Z polozhennia pro respublikanskyi festyval samodiialnoho mystetstva Ukrainskoi RSR, prysviachenyi 50-richchiu Velykoi Zhovtnevoi revoliutsii [The provisions of the national festival of Amateur art of the Ukrainian SSR, dedicated to 50-anniversary of the great October revolution]. *Sotsialistychna kultura, 7,* 29–32. (in Ukrainian).

5. *Kulturne budivnytstvo v Ukrainskii RSR. Naivazhlyvishi rishennia Komunistychnoi partii i radianskoho uriadu (1917–1960 rr.) [Cultural development the Ukrainian SSR. The most important decisions of the Communist party and the Soviet government (1917–1960)]*. K.: Derzh. vyd-vo politychnoi literatury URSR. (in Ukrainian).

6. *Lystuvannia z Komitetom u spravakh kulturno-osvitnikh ustanov pry Radi Ministriv URSR [Correspondence with the Committee for cultural and educational institutions under the Council of Ministers of the Ukrainian SSR]*. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy, F. 2, Op. 7, Spr. 5559, p. 317. (in Ukrainian).

7. *Materialy pro stan doshkilnoho vykhovannia ditei, orhanizatsiiu dytiachykh sadkiv, ploshchadok, palatsiv pioneriv, pionerskykh i shkilnykh klubiv, dytiachykh tekhnichnykh i ekskursiino-turystskykh stantsii, ahrobiostantsii ta lisovykh shkil [Materials on the status of pre-school education, kindergartens, playgrounds, palaces of pioneers, and pioneer school clubs, technical and children's excursion and tourist stations, agrobiostations and forest schools]*. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy, F. 2, Op. 7, Spr. 3977, p. 163. (in Ukrainian).

8. *Oblasnyi festyval samodiialnoho mystetstva Kharkivshchyny (1966–1967 rr.). Prysviachuietsia 50-richchiu Velykoi Zhovtnevoi revoliutsii [Regional festival of Amateur art of the Kharkiv region (1966–1967). Dedicated to the 50th anniversary of the great October revolution]*. Kharkiv: Prapor. (in Ukrainian).

9. *Polozhennia pro robotu zahalnoosvitnikh shkil respubliky za 1968 rik [The position of the secondary schools of the Republic for 1968]*. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy, F. 166, Op. 15, Spr. 6351, p. 19. (in Ukrainian).

10. *Mykhailova, N. H. (1981). Sotsialnyie i tvorcheskiie problemy khudozhestvennoi samodeiatelnosti [Social and creative problems of artistic performances]*. M.: Prosveshcheniie. (in Russian).

11. Uvarova, N. (1959). Mitsnyi kolektyv [Strong team]. *Sotsialistychna kultura, 2,* 35–36. (in Ukrainian).

12. Ivinh, V. P., Konorova, E. V. (Eds.) (1956). *Khoreohraficheskaia rabota so shkolnikami [Choreographic work with pupils]*. M.: Uchpedhiz. (in Russian).

13. *Khudozhnia samodiialnist na suchasnomu etapi [Amateur art on the modern stage]* (1977). K.: Nauk. dumka. (in Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Вильхова Оксана. Смотры, конкурсы, фестивали как формы воспитания младших школьников средствами народной хореографии в Украине (1945 – 1991 гг.).

В статье раскрываются особенности проведения смотров, конкурсов, фестивалей детской художественной самодеятельности в советской Украине и определяется их влияние на формирование гармонично развитой личности младшего школьника. Используя поисково-библиографические, исторические и методы обобщения выяснены основные функции хореографического искусства, которые заключаются в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста, формировании их эмоционально-эстетической культуры, становлении морального и физического здоровья. Исследовательница анализирует концертные выступления советских школьников как одну из форм воспитания младших школьников средствами хореографического искусства.

***Ключевые слова**: младшие школьники, воспитательный процесс, концертные выступления, смотры, конкурсы, фестивали художественной самодеятельности, детское творчество, танцевальный кружок, советская Украина.*

SUMMARY

Vilhova Oksana. Reviews, contests, festivals as the forms of junior schoolchildren's education by means of folk choreography in Ukraine (1945–1991).

During the period of state transformations, fights for its territorial integrity, the restructuring and updating of all spheres of social life in new ways arouse the problems of development of national consciousness and the process of Ukraine's integration into European cultural and economic space. On the public scale of state updating the rate of human spirituality gained an increasing value. For the development of integrated personality nowadays we need a thorough education and creation of favorable conditions under which it will be able to unleash their creativity at full extent.

Each generation leaves not only material heritage to its legacy of the descendants, but also cultural and spiritual values. The main objective of today's children are keeping the vital relay in their hands is to use the experience of past generations creatively, to increase it and to develop it in the way of human progress further.

This article describes the features of the reviews, contests, festivals of children's amateur choreography in Soviet Ukraine and determines their impact on the formation of a harmoniously developed personality of junior schoolchildren. Using search and bibliographic methods, historical and generalization methods, the main functions of choreographic art were clarified, which are based on the development of creative abilities of children of primary

school age and the development of their emotional and aesthetic culture, the moral and physical health formation. The researcher analyzes concert performances of Soviet schoolchildren as a form their education by means of choreographic art.

Group choreographic work in USSR was gradually expanded; improved training for leaders of schoolchildren's dance groups, there was increase of requirement to the selection of repertoire, improved performance skills of younger students. Considerable impetus to the development of choreographic education in Ukraine during the analyzed period was a joint operation of secondary schools and extracurricular education institutions. On the basis of these institutions rallied the group of junior schoolchildren for their creative potential increasing. The conducted analysis of organization of reviews, contests and festivals of junior amateur choreographic art in the Soviet Ukraine will help to improve the educational process in the field of choreographic education in modern conditions.

Key words: *younger schoolchildren, educational process, concert performances, reviews, contests, festivals of amateur art activities, children's creativity, dance troupe, Soviet Ukraine.*

УДК 378.147

Ігор Іваній
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6578-1480
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/217-228

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

На основі системного та культурологічного підходів і сутнісного аналізу фізкультурно-педагогічних явищ розкрито зміст професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту. Виділено структурні (аксіологічний, операційно-технологічний, особистісно-когнітивний, креативний) та функціональні (гносеологічний, гуманістичний, навчальний, виховний, комунікативний, управлінський, соціальний, інформаційний) компоненти професійно-педагогічної культури. Показано, що аксіологічний компонент слугує системоутворювальним чинником та визначає специфіку виявлення інших складових, які у процесі безперервного їх взаємовпливу забезпечують існування професійно-педагогічної культури фахівця.

Ключові слова: *професійно-педагогічна культура, особистість, структурні й функціональні компоненти, фахівець, фізкультурно-спортивна діяльність.*

Постановка проблеми. Фізкультурно-спортивна діяльність у сучасних соціокультурних умовах здійснюється в напрямі її переорієнтації з пріоритетів фізкультурно-спортивних – на фізкультурно-оздоровчі цілі й зміст, загальну рекреаційну функцію, її гуманістичну, культуроформуючу сутність. Це детермінує нові підходи до професійної діяльності фахівця фізичного виховання та спорту на основі професійно-педагогічної культури. Отже, розкриття змісту професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту як системи, що пов'язана з іншими соціокультурними

галузями – освітою, загальною культурою, фізичною культурою та спортом є актуальною проблемою в педагогічній теорії та практиці.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній науці розроблено теоретичне підґрунтя для розв'язання зазначеної проблеми (В. Гриньова, І. Ісаєв, А. Маркова, С. Сисоєва, В. Ясвіт та ін.). Існує також значна кількість наукових досліджень, у яких аналізуються окремі складові педагогічної культури фахівців (С. Болсун, М. Васильєва, Є. Єрмаков, Н. Кузьміна, Р. Цокур та ін.). Питання професійно-педагогічної орієнтації фахівців фізичного виховання та спорту розкриваються в роботах Е. Вільчковського, Л. Демінської, Є. Орехова, Л. Сущенко, О. Тимошенко, В. Шкребтія та ін., розгляд особливостей фізичної і спортивної культури особистості фахівця висвітлено у працях В. Бальсевича, М. Візитея, М. Віленського, Т. Круцевич, Л. Лубишевої, Л. Матвеєва, Ю. Ніколаєва та ін.

Однак, при достатньо глибоких розробках теорії фізичної культури (огляд досліджень представлено в роботі [13]), лише окремі вчені розглядають питання структури професійної культури вчителя фізичного виховання [5], фізичної та спортивної культури особистості, їх взаємозв'язку [6]. Проте, питання, що розкривають змістове наповнення професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту, сьогодні залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті полягає в розкритті змісту професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту як системи індивідуально-професійних якостей, провідних компонентів і функцій.

Методи дослідження: використано аналіз і синтез науково-методичної літератури (опрацьовано більше 100 джерел), порівняння, абстрагування, моделювання тощо на основі системного і культурологічного підходів [15] та аналізу структури особистості [12]. Системний підхід спрямовує науковий пошук на загальний зв'язок і взаємообумовленість фізкультурно-педагогічних явищ і процесів соціокультурної дійсності, зорієнтуватися на необхідності осягнення культурно-освітніх і фізкультурно-спортивних процесів як системи, що має певні структурні й функціональні ознаки. Культурологічний підхід дозволяє розглядати і тлумачити професійно-педагогічну культуру фахівця як феномен культури, активізувати пошук нових соціокультурних цінностей, аксіологічних орієнтирів фізкультурної й педагогічної дійсності, які відображають її гуманістичний та антропологічний смисл. Аналіз структури особистості фахівця дозволив урахувати особливості його професійно-педагогічних функцій у частині індивідуальних стилів фізкультурно-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Теоретичним підґрунтям у висвітленні змістових характеристик професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту стали фундаментальні праці (І. Богданової, В. Бондаря, В. Гриньової, Н. Гузій, І. Ісаєва, Н. Кузьміною, В. Лозової,

Н. Ничкало, В. Сластьоніна та ін.). Смислові орієнтири сучасних концепцій дослідники сконцентрують на фіксації професійних координат фахівця з позицій акмеологічного підходу, а професійно-педагогічна культура визначається як комплексна характеристика особливості фахівця, у якій цілісно виявляються його індивідуально-творчі особливості, наявний культурний, соціальний і професійно-педагогічний досвід. Підкреслюється, що професійно-педагогічна культура фахівця уявляє собою складне, багатовимірне явище, а її змістове наповнення та виділення тих чи інших компонентів залежить від підходів до її аналізу.

На основі аналізу методологічних [1, 5, 7, 8, 15 та ін.], психолого-педагогічних [2, 4, 9, 10, 16, 18 та ін.] і фізкультурно-спортивних [3, 6, 9, 13, 14, 20 та ін.] досліджень розкрито сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту як концентрату соціально-педагогічних та фізкультурно-спортивних цінностей, яка представляє інтегровану сукупність особистісних і діяльнісних якостей, що відображають змістові і процесуальні характеристики означеного феномену, та виявляються у способах його творчої самореалізації в фізкультурно-спортивній діяльності, є узагальненим показником його професійно-педагогічної компетентності й метою професійного самовдосконалення.

Відповідно до розглянутих підходів ми виділяємо компоненти професійно-педагогічної культури фахівця – аксіологічний, оперативно-технологічний, особистісно-когнітивний, креативний, що узгоджується з вимогами культурологічного підходу [4, 10, 14] і окремо звертаємо увагу на креативний компонент, який відображає інноваційно-продуктивний, креативний розвиток особистості фахівця. Відображаючи діалектичну, багаторівневу природу професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту, її цілісний, динамічний характер, компоненти цієї системи мають бути представлені як достатні для її функціонування. З огляду на вищезазначену сутність досліджуваного феномену, виокремлено функціональні компоненти професійно-педагогічної культури фахівця: гносеологічний, гуманістичний, навчальний, виховний, комунікативний, управлінський, інформаційний, соціальний, які є, на наш погляд, характерними для цього виду культури, висвітлюють її особливості й відрізняють даний вид культури від інших.

Представляється доцільним сформулювати головні теоретичні положення, які покладені в основу вивчення й осмислення структурних і функціональних компонентів професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту.

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту уявляє собою сукупність особистісно-значущих і особистісно-ціннісних спрямувань, ідеалів, поглядів, позицій, упевнень, відношень. Цінність, на відміну від норми, нормативу припускає вибір

особистістю власного морального вчинку. Методологічним підґрунтям феноменології фізкультурно-спортивних цінностей стали наукові положення М. Віленського, Е. Вільчковського, Т. Круцевич та ін., якими виділяються аксіологічні позиції суб'єкта пізнання (перетворювальний, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний і комунікативний аспекти) з виходом на розкриття їх функціонально-ціннісного змісту.

У процесі аналізу ціннісного потенціалу фахівця фізичного виховання та спорту нами виділено такі цінності професійно-педагогічної культури особистості:

- *інтелектуальні цінності* – знання про методи й засоби фізичного розвитку людини як головної складової організації здорового стилю життя;
- *фізичні цінності* – здоров'я, тілобудова, рухові якості, уміння, навички, фізичні навантаження, моторна діяльність, спрямування до вдосконалення;
- *педагогічні цінності* – володіння методичними (технологічними) основами фізичного виховання, методичні вміння й навички фізкультурно-спортивної діяльності;
- *соціально-психологічні цінності* – активний відпочинок, задоволення, розваги; навички поведінки в колективі; спілкування; поняття честі, засоби виховання й соціалізації, рекорди, перемоги, традиції;
- *психічні цінності* – емоційні переживання, швидкість мислення, творчі нахили, риси характеру;
- *культурні цінності* – пізнання, самоствердження, самореалізація, відчуття власної гідності, естетичні й моральні якості, авторитет;
- *інтенційні цінності* – ступінь популярності занять фізичною культурою та спортом, спрямованість думки про престижність фізичної культури, соціально-психологічних установок і мотивації до занять фізичними вправами;
- *матеріально-технічні цінності* – комфортне предметно-просторове середовище освітньо-розвивального простору професійно-педагогічної культури: музичний супровід, обладнання, інвентар, наочні посібники, комп'ютерний супровід, гарна спортивна форма тощо.

Цінності професійно-педагогічної культури фахівця забезпечують свідоме цілепокладання у професійно-педагогічній діяльності, генерування і впровадження гуманістичних, інноваційних технологій у фізкультурно-спортивну практику. Сама така єдність аксіологічних орієнтирів створює фундамент особистої світобудови, творчого світомоделювання, професійно-педагогічного самовизначення у фізкультурно-спортивному просторі відповідно виробленим світоглядним переконанням та ідеалам.

Операційно-технологічний компонент професійно-педагогічної культури фахівця включає процесуально-діяльнісний і комунікативний аспекти культури, містить у собі способи і прийоми, які зумовлюють його

функціональну готовність вирішувати завдання фізкультурно-спортивної діяльності. Операційний аналіз фізкультурно-спортивної діяльності спрямовує її на вирішення різноманітних фізкультурно-спортивних завдань. До них відносяться сукупність конструктивно-прогностичних, етико-комунікативних, організаційно-діяльнісних, корективно-регулювальних завдань, способом вирішення яких і є технологія фізкультурно-спортивної діяльності. Комунікативний аспект професійно-педагогічної культури уявляє собою, по-перше, всі форми перцептивного сприйняття людей і спільноти, з якими взаємодіє фахівець і які більш чи менш повно актуалізуються в нього у спілкуванні, по-друге, всі узагальнені або приватні переживання, які виявляються в контактах із професійно-педагогічним середовищем, і, по-третє, всі способи прийоми і методи вербальної і невербальної комунікації.

Операційно-технологічний компонент культури фахівця дає уявлення про організацію професійно-педагогічних дій на основі набутих професійно-педагогічних умінь і навичок. Діяльність особистості і є тим механізмом, який дозволяє перетворювати сукупність зовнішніх впливів у власне розвивальні зміни, у новоутворення особистості як результату розвитку (О. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зимня, В. Сластьонін та ін.).

З огляду на вищезазначене зміст операційно-технологічного компонента утворюють:

• *гуманітарно-гностичні вміння й навички*, які націлюють на ціннісно-смисловий зміст професійних знань;

• *дидактичні знання*, *уміння й навички* організації процесу фізкультурно-спортивної освіти і самоосвіти;

• *методичні вміння й навички* ефективно та якісно вирішувати завдання фізкультурно-спортивної освіти, включаючи і нетрадиційні методики й технології;

• *здатності до рефлексії, саморефлексії й самоусвідомлення*.

• *етико-комунікативні вміння й навички*, які необхідні для формування матеріальної відповідальності за наслідки своєї діяльності сприймати різні інтереси, потреби і цінності інших людей у галузі фізичної культури та спорту;

• *уміння й навички управління вольовою та емоційною сферою*, різними технологіями подолання професійної, педагогічної і комунікативної деструкції з метою посилення емоційного аспекту передачі цінностей фізичної культури та спорту.

Отже, операційно-технологічний компонент професійно-педагогічної культури фахівця спрямований на фізкультурно-спортивну діяльність не тільки як на раціональну, але й як ціннісно-орієнтовану дію. В основі мети даного виду діяльності покладено професійно-педагогічні цінності, які відбивають можливість свідомого вибору фахівцем цілі, напряму, способів, мотивів фізкультурно-спортивної діяльності, включення особистості в

соціально-значущу, морально-духовну фізкультурно-спортивну діяльність, має на увазі комунікативну толерантність, забезпечує оптимальний рівень емоційно- вольової стійкості на основі саморегуляції й виконання завдань.

Особистісно-когнітивний компонент професійно-педагогічної культури фахівця містить знання, професійно-важливі якості, що пов'язані з когнітивно-пізнавальним і навчальним аспектами культури, які забезпечують успішність його фізкультурно-спортивної діяльності. Аналіз особистісно-когнітивного компоненту професійно-педагогічної культури фахівця здійснювався у форматі функціонального підходу, теоретичним підґрунтям якого стали праці з психології (І. Бех, Л. Божович, Е. Ільїн, К. Платонов, А. Маркова, Н. Сміт та ін.), теорії фізичної культури (В. Бальсевич, Т. Круцевич, Ю. Ніколаєв та ін.).

У структурі знань фахівця фізичного виховання та спорту ми виділяємо аспекти знання, які відбивають інтегративну сутність культурних явищ, що розглядаються, а саме:

- *філософські знання* виконують методологічну функцію відносно пізнання фізичної культури та спорту, оскільки їх сутність пов'язана з людиною. У цьому аспекті досліджується місце людини у взаємовідносинах з суспільством, природою і культурою, проблеми людської тілесності, співвідношення біологічного й соціального в людині;
- *медико-біологічні* та *валеологічні знання* стосуються питань здоров'я людини, оздоровчого ефекту фізичних вправ, адаптації організму людини до фізичних навантажень, ведення здорового способу життя. Здоров'я людини розглядається через розуміння її цілісності, а фізкультурно-спортивна діяльність, що здійснюється в цілісності свого змісту й спрямована на психосоматичне і психосоціальне в людині, має об'єктивний потенціал оздоровчого ефекту;
- *психолого-педагогічні знання* пов'язані з вихованням людини, її всебічним і гармонійним розвитком шляхом використання засобів фізичної культури та спорту й методів раціонально-організованого навчально-виховного процесу на основі засвоєних методичних знань;
- *культурологічні знання* з позицій теорії людської діяльності й потреб розкривають внутрішні зв'язки фізичної культури та спорту із загальною культурою. Даний аспект знання вивчає ціннісний потенціал фізичної культури та спорту і його внесок у цілісний розвиток особистості, а також їх роль у розвитку творчих здібностей людини.

Ґрунтуючись на концепції Л. Лубишевої [12], виділено якості особистості фахівця-професіонала, що концентруються навколо його ціннісно-мотиваційної (інтереси, установки, цілі, цінності) і операційної (свідомість, мислення, здатності) сфери. Особливу роль ми відводимо фізкультурно-спортивному світогляду фахівця, у якому філософська категорія «людиномірність» (М. Іграгімов [7]) постає його теоретичним підґрунтям.

Саме фізкультурно-спортивний світогляд фахівця як фокус бачення світу культури (фізичної, спортивної, тілесної, культури здоров'я та ін.) являє собою механізм його мотиваційної сфери, специфічну призму духовності, через яку відбувається ціннісно-смислове осягнення фізкультурно-спортивної дійсності, осмислення професійної життєдіяльності.

Вищезазначене дозволяє у змісті особистісно-когнітивного компоненту фахівця фізичного виховання та спорту виділити такі особистісні якості: спрямованість на інтереси, потреби й захист людської гідності; делікатність, наявність педагогічного такту; любов до учнів, гуманність, милосердя; високий рівень емпатії та експресивних здатностей; здатність до аналізу й оцінки поточної навчальної ситуації та з умінням здійснити вибір і ухвалити рішення; здатності, пов'язані із завданнями з реалізації зробленого вибору, ухваленого рішення; здатності взаємодії з іншими людьми (включаючи толерантність); здатності, пов'язані з необхідністю подальшої освіти у змінних соціальних умовах; прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна її самооцінка.

Теоретичні положення Л. Богоявленської, А. Петровського, Я. Пономарьова та ін. лягли в основу розкриття змістових характеристик *креативного компоненту* професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту. Цей компонент передбачає єдність аналітичного й дивергентного мислення, логіки та інтуїції, елементів професійно-педагогічної творчості. Якщо творчість виступає процесуально-результативною характеристикою діяльності, то креативність – як детермінанта творчого процесу, суб'єктивно-обумовлювальною характеристикою особистості фахівця.

Окрім сукупності відносно-статичних (структурних) компонентів, професійно-педагогічна культура фахівця фізичного виховання та спорту включає зазначені вище процесуальні (функціональні) компоненти, які скеровують його фізкультурно-спортивну діяльність. Ми не можемо в межах статті описати детально функції професійно-педагогічної культури фахівця, лише акцентуємо увагу на найбільш характерних їх ознаках:

- *гносеологічна функція* проявляється в забезпеченні цілісного уявлення фахівця про фізкультурно-спортивну діяльність, про реальні шляхи її пізнання й засвоєння. Дана функція обумовлює наявність методологічної культури, культури мислення і розумової праці;
- *гуманістична функція* забезпечує культивування людської гідності у фізкультурно-спортивній діяльності. Гуманістична функція обумовлює наявність духовної культури, моральної культури, гуманітарної культури;
- *навчальна функція* спрямована на засвоєння фахівцем системи знань, умінь і навичок, оволодіння методиками фізичного виховання та досягнення спортивних результатів, тобто оволодіння професією, що пов'язано з формуванням дидактичної, методичної і технологічної культури;

•*виховна функція* сприяє засвоєнню цінностей, формує активне ставлення до оточуючої дійсності, а головне – до людини як найвищої цінності, тих культурних надбань, які є основою духовної культури особистості. Виховна функція забезпечує формування етичної, фізичної, спортивної, екологічної культур фахівця;

•*комунікативна функція* в низці інших функціональних компонентів займає особливе місце в силу того, що фізкультурно-спортивний педагогічний процес неможливий без контактів між людьми, сприяє обміну інформацією, соціально-психологічній взаємодії, установленню зворотнього зв'язку. Комунікативна функція обумовлює наявність комунікативної культури, культури спілкування та рефлексивної культури;

• *управлінська функція* пов'язана з організацією фізкультурно-спортивного процесу, діяльності й спілкування, що забезпечує її високу результативність і досягнення мети. Управлінська функція виявляється у правовій і управлінській культурі, культурі поведінки фахівця;

•*соціальна функція* спрямовує діяльність фахівця на покращення фізичного здоров'я різних верств населення та громадського здоров'я в цілому. Соціальна функція виявляється в культурі здоров'я, соціальній культурі особистості;

•*інформаційна функція* пов'язана з інформаційним забезпеченням гносеологічного, гуманістичного, гуманістичного, навчального, виховного, комунікативного, управлінського, компонентів культури фахівця.

Висновки. Розкрито й теоретично обґрунтовано зміст професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту, яка включає структурні (аксіологічний, операційно-технологічний, особистісно-когнітивний, креативний) і функціональні (гносеологічний, гуманістичний, навчальний, виховний, комунікативний, управлінський, соціальний, інформаційний) компоненти, що взаємопов'язані та взаємообумовлені між собою. Аналіз змісту професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту показав, що духовне, ціннісне становлення особистості фахівця є основою для функціонування всіх компонентів досліджуємого явища, оскільки гуманістичні ціннісні відносини пронизують всі компоненти культури фахівця. Аксіологічний компонент, який є нормативним ядром особистості, слугує системоутворювальним елементом у професійно-педагогічній культурі та визначає специфіку виявлення інших компонентів, які у процесі безперервного взаємовпливу забезпечують існування професійно-педагогічної культури особистості фахівця.

Подальші дослідження в цьому напрямі пов'язуємо з побудовою моделей формування професійно-педагогічної культури студентів у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Філософічність освіти : теорія, методологія, практика / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 10–18.

2. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості : доступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 5–28.

3. Голенкова Ю. В. Саморегуляція як фактор формування майбутніх вчителів фізичної культури : автореф. дис... канд. наук фіз. вихов. та спорту : 24.00.02 / Ю. В. Голенкова. – Харків, 2011. – 20 с.

4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : теоретичний та методичний аспекти : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

5. Демінська Л. О. Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання / Л. О. Демінська. – Донецьк : Юго-Восток, 2013. – 436 с.

6. Драндров Г. Л. Теоретические основы взаимодействия физической и спортивной культуры / Г. Л. Драндров, В. А. Бурцев, Е. В. Бурцева // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 6. – С. 14–19.

7. Ібрагімов М. «Людиномірність» як категорія практичної філософії у поліваріантності фізкультурно-спортивного світогляду / Михайло Ібрагімов // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 2. – С. 128–135.

8. Іваній І. В. Методологічні засади формування фізичної культури особистості // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – № 5. – С. 32–36. doi:10.6084/m9.figshare.971030.

9. Іваній І. В. Сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту / І. В. Іваній // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 1(45). – С. 136–146.

10. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

11. Косяк В. А. Людина і її тілесність у різних формах культури : навч. посібник / В. А. Косяк. – Суми : Університетська книга, 2010. – 318 с.

12. Лубышева Л. И. Введение в социологию физической культуры и спорта : курс лекций / Л. И. Лубышева. – М. : РГАФК, 2001. – 121 с.

13. Николаев Ю. М. Теория физической культуры: что же это такое? / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 1. – С. 94–99.

14. Скатков Н. Н. О культуре. 2-е изд. (Классика гуманитарной мысли. – Вып. 1) / Н. Н. Скатков. – СПб. : СПбГУП, 2014. – 416 с.

15. Смит Н. Современные системы психологии / Н. Смит ; пер. с англ. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 330 с.

16. Сутула В. О. Системоутворювальна функція фізичної культури / В. О. Сутула // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків : ХДАФК, 2014. – № 1. – С. 118–121.

17. Физическая культура : учебник / коллектив авторов ; под ред. М. Я. Виленского. – М. : КНОРУС, 2012. – 424 с.

18. McLean K. N. What motivase the motivators? An examination of sports coaches / K. N. McLean, C. I. Mallet // Physical Education and Sport Pedagogy, 2011. – Vol. 17 (1). – P. 21–35. doi: 10.1080/174089.2010.535201.

19. Grum B. I. Convention thought and practice in physical education problems of teaching and implications of change / B. I. Grum // Quest. – 1998. – № 45. – P. 17–23.

20. Voinar I. Problems and Tendencies of professionals Education in Physical Culture area / I. Voinar // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2011. – Vol. 17 (1). – P. 44–50. doi: 10.1080/17398872.2010.544902.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. (2008). Filosofichnist osvity: teoriia, metodolohiia, praktyka [Philosophic character of education: theory, methodology and practice]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 4,* 10–18 (in Ukrainian).

2. Bekh, I. D. (2007). Dukhovnyi rozvytok osobystosti: dostup u nezvidane [Spiritual development of the personality: access to unknown]. *Pedahohika i psykholohiia, 1,* 5–28 (in Ukrainian).

3. Holenkova, Yu. V. (2011). *Samorehuliatsiia yak faktor formuvannia maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury [Self-regulation as the factor of future physical training teachers' formation]* (PhD thesis abstract). Kharkiv. (in Ukrainian).

4. Hryniova, V. M. (2001). *Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnioho vchytelia: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty [Formation of the future teacher's pedagogical culture: theoretical and methodological aspects*] (DSc thesis abstract). Kyiv. (in Ukrainian).

5. Deminska, L. O. (2013). *Aksiolohichni zasady profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia [Axiological bases of professional-pedagogical education of the future physical training teachers].* Donetsk: Yuho-Vostok. (in Ukrainian).

6. Drandrov, H. L. (2007). Teoreticheskiie osnovy vzaimodeistviia fizicheskoi i sportivnoi kultury [Theoretical bases of physical and sports culture interconnection]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury, 6,* 14–19 (in Russian).

7. Ibrahimov, M. "Liudynomirnist" yak katehoriia praktychnoi filosofii u polivariantnosti fizkulturno-sportyvnoho svitohliadu ["Human measuring" as the category of practical philosophy in multi variance of physical training and sport world-view]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu, 2,* 128–135. (Ukrainian).

8. Ivanii, I. V. (2014). Metodolohichni zasady formuvannia fizychnoi kultury osobystosti [Methodological bases of the personality's physical culture formation]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, 5,* 32–36. (in Ukrainian).

9. Ivanii, I. V. (2015). Sutnist profesiino-pedahohichnoi kultury fakhivtsia fizychnoho vykhovannia ta sportu [Essence of professional-pedagogical culture of the physical training and sport specialist]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 1 (45),* 136–146. (in Ukrainian).

10. Isaiev, I. F. (2002). *Professionalno pedahohicheskaia kultura prepodavatelia [Professional-pedagogical culture of a teacher]*. Izdatelskii tsentr "Akademiia". (in Russian).

11. Kosiak, V. A. (2010). *Liudyna i yii tilesnist u riznykh formakh kultury [Human and her corporality in different forms of culture]*. Sumy: Universytetska knyha. (in Ukrainian).

12. Liubysheva, L. I. (2001). *Vvedeniie v sotsiolohiiu fizicheskoi kultury i sporta [Introduction in sociology of physical culture and sport]*. M.: RGAFK. (in Russian).

13. Nikolaiev, Yu. M. (2015). Teoriia fizicheskoi kultury chto zhe eto takoe [Theory of physical culture: what is it?]. *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury, 1,* 94–99. (in Russian).

14. Skatkov, N. N. (2014). *O culture [About culture].* SPb: SPbGUP. (in Russian).

15. Smit, N. (2003). *Sovremennyie sistemy psikholohii [Modern systems of psychology]*. SPb Praim evroznak. (Russian).

16. Sutula, V. O. (2014). Systemoutvoriuvalna funktsiia fizychnoi kultury [System forming function of physical culture]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk, 1,* 118–121. Kharkiv: KhDAFK. (in Ukrainian).

17. Vilenskii, M. Ya. (2012). *Fizicheskaia kultura [Physical culture]*. M.: KNORUS. (Russian).

18. McLean, K. N., Mallet, C. I. (2011). What motivase the motivators? An examination of sports coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17 (1),* 21–35. doi: 10.1080/174089.2010.535201.

19. Crum, B. I. (1998). Convention thought and practice in physical education problems of teaching and implications of change. *Quest, 45*, 17–23.

20. Voinar, I. (2011). Problems and Tendencies of professionals Education in Physical Culture area. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17 (1),* 44–50. doi: 10.1080/17398872.2010.544902.

РЕЗЮМЕ

Иваний Игорь. Содержание профессионально-педагогической культуры специалиста физического воспитания и спорта.

На основе системного и культурологического подходов и сущностного анализа физкультурно-педагогических явлений раскрыто содержание профессионально-педагогической культуры специалиста физического воспитания и спорта. Выделены структурные (аксиологический, операционно-технологический, личностно-когнитивный, креативный) и функциональные (гносеологический, гуманистический, учебный, воспитательный, коммуникативный, управленческий, социальный, информационный) компоненты профессионально-педагогической культуры. Показано, что аксиологический компонент служит систематизирующим фактором и определяет специфику проявления остальных составляющих, которые в процессе непрерывного их взаимовлияния обеспечивают существование профессионально-педагогической культуры специалиста.

Ключевые слова: *профессинально-педагогическая культура, личность, структурные и функциональные компоненты, специалист, физкультурно-спортивная деятельность.*

SUMMARY

Ivanii Igor. The content of professional-pedagogical culture of the physical training and sport specialist.

The content of professional-pedagogical culture of the physical training and sport specialist is revealed in the article from the position of the systemic and content analysis of physical training pedagogical phenomena. Studying of the personality's structure, taking into account scientific approaches to the definition of structure and functions of the personality's professional activity gives an opportunity to single out in inner expression of professional-pedagogical culture of the physical training and sport specialist the following components: structural-axiological, operational-technological, personality-cognitive, creative; functional-gnosilological, humanistic, educational, communicative, administrative, social, informational.

In the process of the axiological component content analysis we have distinguished intellectual, physical, pedagogical, social-psychological, psychical, cultural, intentional and logistical values of professional-pedagogical culture of the specialist's personality. The content of operational-technological component is formed by humanistic-gnostic, didactic, methodological, ethic-communicative, management (will and emotional sphere), reflexive skills which direct physical training and sport activity of a specialist not only to rational, but also to values oriented action. Personality-cognitive component of the professional-pedagogical specialist culture contains knowledge (philosophic, culturological, medical-

biological and valeological, psychological-pedagogical), professionally important qualities (direction to the interests, humanity, pedagogical tact, high level of empathy, ability to the interaction with other people, striving to perfection of professional activity etc.), which in the first place define physical training and sport world-view as focus of culture world vision (physical, sport, corporal health culture and others) which is a mechanism of its motivation sphere, specific spiritual prism through which value-significative comprehension of physical training and sport reality occurs. Creative component presupposes unity of analytical and divergent thinking, logic and intuition, professional-pedagogical creativity and guarantees effective, dynamic functioning of other components which acquire creative, progressive-stimulating character and create conditions for the harmonic specialist development.

Definition of functional components of professional-pedagogical culture of the specialist underlines its multifaceted content and the need of its realisation. Each of the functions predetermines separate kinds of professional-pedagogical culture, which are definite subsystems that have their own components and elements. These functions include system of knowledge and system of values and also methods of activity as to solving adequate tasks and in its essence are professional-pedagogical competences of the physical training and sport specialist.

Key words: *culture, personality, structural and functional components, specialist, physical-training and sports activity.*

УДК 796.056-057.875:159.96

Андрій Титович
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4283-4105
Ірина Востоцька
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5684-1015
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/228-240

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СФЕРА В СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано роль індивідуально-психологічної сфери в спортивній діяльності спортсмена.

Мета статті: визначення прогностично-інформативних ознак психічного стану спортсменів, які можна використовувати для індивідуалізації їх тренувального процесу й оцінки успішності їх тренувальної діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; психологічне, педагогічне тестування; методи математичної обробки даних.

Результати дослідження .Аналіз особливостей мотивації дозволяє більш диференційовано та поглиблено вивчати джерело багаторічної екстремальної діяльності спортсменів, високої готовності до змагань, надмірної емоційної напруженості.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблено способи оцінки відповідності психічного стану спортсмена специфіці і конкретним задачам його рухової діяльності на тренувальному занятті.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Досі не виявлені конкретні ознаки психічних станів, що мають позитивний або негативний вплив на успішність рухових спортивних дій.

Ключові слова: *спортивна діяльність, психічний стан, спортсмен, особистість, тренувальна діяльність, дослідження.*

Постановка проблеми. Ефективний діяльнісний підхід до проблеми вивчення психічних станів знайшов відображення у працях В. Ф. Сопова. Ним багаторазово підкреслювалася роль активних мотивів, цільових настанов, перспективного цілепокладання, саморегуляції, самоконтролю, адекватних самооцінок для підвищення рівня технічної майстерності спортсменів, для досягнення ними високих результатів [6].

Існують різні точки зору на структуру і склад ознак психічного стану. Це вказує на незавершеність розробки проблеми психічного стану у спортивній діяльності.

Так, деякі автори [2; 3] у своїх працях виділяють проблему «мобілізаційної готовності» до безпосереднього виконання спортивної дії. Вони бачать психологічну основу мобілізаційної готовності не в оптимальності психічного стану, а настанови, яка може усвідомлюватися. Феномен настанови досліджував Д. Н. Узнадзе [3]. За його даними, виникнення будь-якого свідомого психічного процесу завжди попереджається на «до свідомому» рівні психічною інстанцією, яка і є готовністю спортсмена до активності. Такий стан готовності називається настановою. Настанова – це цілісний стан спортсмена, що розглядається як форма відображення, що встановлює співвідношення між потребами спортсмена і зовнішнім середовищем, та поєднує їх. Зовнішні обставини – переживання, враження, виховання обумовлюють формування настанов. Для кожного спортсмена під впливом зовнішніх обставин формуються характерні тільки для нього «фіксовані настанови». Саме вони, у підсумку, утворюють готовність до конкретного виду діяльності в певних умовах.

Розробці проблеми настанови в психологічній підготовці спортсмена присвятив свої праці А. В. Родіонов [5]. Він запропонував ввести класифікацію настанов на підставі врахування величини функціонування в діяльності. Він виділив чотири рівні настанов: смислові, цільові, оперативні і рівня психофізіологічних механізмів – регуляторів діяльності.

Забезпечення загальної готовності до діяльності, спрямування і стійкості – функція смислових настанов, що висловлюють особистісний сенс діяльності. Цільові настанови являють собою готовність до досягнення результату. Вони забезпечують стійкість і вибірковість дій. Оперативні настанови обумовлюють готовність до здійснення способів дії. Настанова, як механізм регуляції діяльності, який надає вагу і значення інформації, що надходить, яка володіє спроможністю змінювати динаміку діяльності.

Настанови зберігають спрямованість діяльності, стабілізують її, але, на наш погляд, вони є лише одним із компонентів психологічної підготовки.

Водночас існують дослідження в спорті [6; 7], які присвячені з'ясуванню питань ролі психічних станів у спортивній підготовці. Одним із основних чинників у цьому процесі вважається мотивація спортсмена.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних джерел свідчить, що серед компонентів запропонованої системи найменш вивченим є психічний стан [1]. Так сталося тому, що як практичних працівників у різних видах спорту, так і науковців перш за все хвилювало питання пошуку можливостей та умов для зростання спортивних результатів [2; 7]. У результаті і з'явилася велика кількість досліджень, у яких автори рекомендували певні шляхи у вирішенні цього питання [4].

Наступним кроком було усвідомлення позитивного значення для росту спортивних результатів і особливо їх демонстрації у складних, екстремальних умовах змагань, психіки спортсменів та механізмів її регуляції [2; 6; 7].

Водночас психічні стани залишилися меншою мірою дослідженими, оскільки вони є сукупністю дії й проміжними міжпсихічними процесами та якостями особистості спортсмена.

Психічні стани характеризуються плинністю в часі – це завжди недовготривалий процес, але в кожний конкретний період часу він обумовлює одержання пристосувального до конкретних умов існування результату.

Суттєвим також для розуміння змісту психічного стану є усвідомлення суб'єктом актуальності (за В. Ф. Соповим) [6]. Хоча А. Д. Прохоров стверджує про усвідомлення біологічної або соціальної значимості для нього даного виду діяльності, що підтримується певним психічним станом у конкретному просторово-часовому плані [5]. Фахівцями спортивної науки ставляться і розв'язуються питання пошуку шляхів підвищення підготовленості спортсменів.

Так, наприклад, дослідження умов досягнення високих результатів у змаганнях свідчать, що вони забезпечуються високим рівнем розвитку та стабільності фізичних, технічних, тактичних і психологічних компонентів підготовленості спортсмена. З кожним роком з'являються все більше наукових робіт, спрямованих на вивчення різних компонентів надійності спортивної діяльності, і в більшості з них закріплюється роль і значення психологічного фактору як провідного в забезпеченні надійного виступу спортсменів [4; 5].

Великі фізичні та нервово-психічні навантаження, складність рухових завдань, персональна відповідальність учасників змагань за результати виступів ставлять жорсткі вимоги до психологічної підготовленості, до досконалості їх психологічної сфери [8; 9].

Стан психологічної готовності до змагань розгядається як психічний стан спортсмена, який сприяє максимально ефективному прояву його підготовленості.

Багато дослідників вважають одним із головних компонентів психічного стану емоційну сферу особистості спортсмена [1; 2; 5]. Тому особливе значення відводиться ролі емоційних станів, а зокрема такого, як емоційна напруженість. Емоційна напруженість – стан, що характеризується таким ступенем емоційних реакцій, який обумовлює тимчасове зниження стійкості психічних процесів і працездатності [8]. Емоційна напруженість виникає при актуалізації мотиву самоствердження; цей стан відображає розбіжність внутрішніх спонукань особистості з об'єктивними складовими її діяльності [8]. Є. П. Ільїн вважає, що емоційна напруженість – стан, який більшою або меншою мірою дезорганізує діяльність та перешкоджає її високій надійності й ефективності [2]. При цьому окрім експресивного аспекту, що характеризується об'єктивними функціональними мінливостями, які виявляються в біохімічних, вегетативно-судинних, рухових реакціях, закріплюється важливе значення імпресивного аспекту – особистісного ставлення спортсмена до своєї діяльності. Особистісне ставлення на рівні психологічних механізмів регуляції діяльності та станів виступає як специфічна сфера відображення дійсності – через суб'єктивне переживання.

О. О. Чернікова здійснила спробу систематизування змагальних емоцій; розробила методики діагностики емоційної стійкості; запропонувала прийоми довільної регуляції несприятливих емоцій [5].

Вивчення психічних станів у спорті тісно пов'язане з вивченням вольових якостей як свідомого регулятора станів і діяльності. Була сформульована концепція «вольової підготовки спортсмена», яка викладена в працях А. Ц. Пуні [2] і П. А. Рудика та їх колег [1]. Проблема волі була розглянута в широкому аспекті життєдіяльності спортсмена як представника суспільства, а також в єдності різноманітних видів підготовки спортсмена: фізичної, технічної, тактичної, психологічної.

Метою процесу психологічної підготовки є формування психологічної готовності до змагання. Результатом підготовки є підготовленість, яка розглядається як рівень розвитку функціональних систем організму, регуляторних функцій психіки й нервової системи, фізичних якостей, що забезпечують конкретний вид рухової діяльності. Як відомо, підготовленість – результат тривалого процесу тренування і не підлягає мінливостям за короткі проміжки часу.

Дослідження психологічної підготовки спортсменів проводилося такими спортивними психологами, як Р. М. Загайнов, О. Н. Мазуров, Ю. Я. Кисельов, А. В. Родіонов, Г. В. Ложкіна, Н. Ю. Волянюк та ін.

Якщо вважати емоційну напруженість важливим чинником у структурі психічного стану, то діагностика її прояву в передзмагальному періоді являє

велику практичну цінність. Своєрідність виникнення емоційної напруженості неадекватного рівня, яка може деструктивно вплинути на стан психологічної готовності, детермінується не тільки умовами змагань, але й особистісними особливостями спортсмена, що визначають толерантність і проникливість до збиваючих чинників. Однак, стан емоційної напруженості діагностується здебільшого за вегетативними показниками: пульс, артеріальний тиск тощо. Проте вегетативні показники емоційної напруженості не є достатніми індикаторами надійності діяльності, якщо їх аналіз не поєднується з аналізом змістової сторони тренувального і змагального процесів і врахуванням суб'єктивних показників спортсменів.

Таким чином, слід зауважити, що знання індивідуальних особливостей кожного спортсмена дозволяє застосувати психологічно обґрунтовані засоби, які спрямовані на розвиток особистісних механізмів регуляції його психічного стану.

Метою статті є визначення прогностично-інформативних ознак психічного стану спортсменів, які можна використовувати для індивідуалізації їх тренувального процесу й оцінки успішності їх тренувальної діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури; психологічне, педагогічне тестування; методи математичної обробки даних.

Виклад основного матеріалу. Аналіз особливостей мотивації дозволяє більш диференційовано й поглиблено вивчати джерело багаторічної екстремальної діяльності спортсменів, високої готовності до змагань, надмірної емоційної напруженості [2]. Діяльність спортсмена обумовлена не просто одним будь-яким мотивом, а системою мотивів, що збуджують. При цьому окремі мотиви виявляються визначальними, такими, що домінують у певних умовах спортивної діяльності. Зміна мотивів, відповідно до зміни умов діяльності, відображає динамічне ядро особистості спортсмена, яке визначається як її спрямованість [4; 6].

Дослідники підкреслюють, що залежно від особливостей особистісних якостей спортсмена, специфіки виду спорту, психічного стану, його спортивна діяльність може бути реалізована або в напрямі на рішення конкретного завдання (ділова спрямованість), або спрямованістю на себе, або на взаємні дії [4; 6].

Ділова спрямованість відображає перевагу мотивів, що породжуються власне діяльністю, захоплення процесом тренування, відпрацьовуванням провідних якостей, виконання змагальних настанов. Спрямованість на себе пов'язана з мотивами самоствердження, прагнення до особистої першості, до високих результатів, до перемоги. Спрямованість на взаємні дії породжується мотивами, які домінують, соціального ухвалення, спілкування. У даному випадку спортсмен

переживає емоційну співпричасність до сумісної діяльності, велику напруженість при колективному виконанні дій. Показником домінування того чи іншого мотиву в системі мотивації є перш за все його сила.

До найважливіших факторів, крім мотивів, у психологічній підготовці з урахуванням психічного стану належить особистісна оцінка умов значущої для спортсмена діяльності. Можливі ситуації та свої можливості в них він оцінює, і ця інтелектуальна оцінка лежить в основі виникнення емоційних реакцій [2]. В успішності психологічної підготовки велику увагу дослідники приділяють аналізу сенсомоторних факторів [4].

А успішне здійснення будь-яких сенсомоторних актів багато в чому залежить від психологічної підготовки і психічного стану спортсмена в конкретних умовах і в певний проміжок часу.

Тому все частіше фахівці в галузі спорту [5] підкреслюють, що психологічні чинники відіграють першорядну роль у вдалому виступі спортсмена.

Відомо, що вплив психічного навантаження на організм спортсмена в змагальному періоді підготовки зростає порівняно з підготовчими періодами. Така закономірність обумовлена, перш за все, особливостями змагань, їх значенням у спортивній діяльності, оцінкою змагальних досягнень у ціннісних орієнтаціях кваліфікованих спортсменів та деякими іншими факторами спеціально-методичного й особистісного характеру.

Але більшість досліджень, спрямованих на підвищення ефективності діяльності спортсменів у змагальному періоді, обмежується розробкою завдань удосконалення фізичної та техніко-тактичної сторін підготовки [3]. Таке співвідношення сприяє дефіциту наукових експериментальних даних про закономірності формування психологічної стійкості, розробки практичних рекомендацій з керування поведінкою спортсменів за умов, які забезпечують вдалий виступ у змаганнях, тобто тренувальної діяльності.

Аналіз спеціальної літератури підтверджує недостатню увагу фахівців розробки питань урахування психічних станів спортсменів як у психологічній, так і в цілому у спортивній підготовці.

Безумовно, для кожного виду спортивної діяльності існує свій оптимальний рівень психічного стану, при якому ця діяльність протікає найбільш успішно й ефективно. В емоційній напруженості виключне значення належить її психічним компонентам. При аналізі цього стану важлива роль відводиться самооцінці як самого стану організму, так і умов, що його визначають.

Спеціальні дослідження показують, що в різних видах спортивної діяльності існують свої оптимальні рівні психічного стану, які необхідно виявляти експериментальним шляхом. Так, якість рухових навичок значно поліпшується зі зростанням психічного напруження. Але як тільки напруження почне перебільшувати «лінію оптимума» і перейде в

напруженість, то можливості спортсмена координувати тонкі деталі в техніці рухів, своєчасно розслаблювати непрацюючі м'язи значно погіршуються.

Ось чому при порушенні техніки перед стартом тренер повинен займатися не корекцією рухів, а психічним станом спортсмена [1; 2; 5]. Аналогічна картина спостерігається при співвідношенні динаміки психічного напруження з роботою систем і функцій організму, що виявляють якість і продуктивність рухової діяльності. Їх показники покращуються паралельно з ростом психічного напруження, але тільки до «лінії оптимум». Подальше зростання напруженості приводить до дисгармонії функцій ще до початку змагання.

Фахівці стверджують: хвилюватися перед стартом не тільки можливо, але й необхідно. Не відчуваючи передстартового хвилювання, неможливо повністю розкрити свої можливості. Хвилювання в такому випадку – святкове спортивне піднесення, бойовий дух, нетерпляче очікування боротьби. Тому кожному спортсмену необхідно знати як загальні закономірності, так і свої індивідуальні особливості динаміки передзмагального напруження. Зняття невизначеності в розумінні свого особистого психічного стану – це початок шляху до його нормалізації, що забезпечується психологічною підготовкою [1; 2].

Кожному спортсмену необхідно ретельно аналізувати особливості виникаючого в нього передзмагального психічного напруження та причини, що його викликають. Це допомагає опрацювати своєрідний ритуал передзмагальної поведінки, який, у свою чергу, підтримує напруження на оптимальному рівні. Знання особливостей свого психічного стану та його впливу на результат виступу на змаганнях сприяє розробці індивідуальної послідовності дій та прийомів саморегуляції, що спрямовані на підтримку оптимального рівня психічного напруження.

Розглядаючи особистісні фактори психологічної підготовки потрібно відзначити істотну роль самооцінки. На жаль, феномен самооцінки поки що не став предметом спеціального комплексного дослідження. Йому присвячена велика кількість публікацій, але всі вони в тій або іншій мірі торкаються окремих аспектів прояву самооцінки [2]. Як приклад дослідження самооцінки в спортивній діяльності можна привести роботу [4; 8]. У його дослідженнях наведено тісний зв'язок самооцінки з мотивацією, спрямованістю особистості, рівнем домагань, що характеризують ціле покладання спортсмена.

Феномен самооцінки включає в себе інтегральну інтерпретацію результату дії всього комплексу регуляції психічного стану. Адекватна самооцінка спортсмена набуває особливого значення для корекції тренувального процесу та успіхів у змагальному періоді підготовки.

Таким чином, прояв емоційних станів, які забезпечують психологічну готовність кваліфікованих спортсменів до змагань, детерміновано низкою

факторів: особливостями змагальної діяльності; спеціальною підготовленістю до конкретних змагань; особистісною і громадською значущістю для спортсмена того чи іншого досягнення; самооцінкою спортсменом власної підготовленості; вагомістю поставлених завдань; власним досвідом щодо формування стану психологічної готовності; станом здоров'я спортсмена; емоційним станом; індивідуальними особливостями особистості спортсмена та особливостями протікання його психічних і фізіологічних процесів і деякі інші.

Як показано в низці досліджень [7], основою ефективної психологічної підготовки спортсмена є його психологічна компетентність, у якій особливе місце повинні займати спеціальні навички психологічної саморегуляції власного психічного стану.

Засвоєння та своєчасне використання прийомів саморегуляції може нівелювати чимало чинників, що негативно впливають на психічний стан спортсмена не тільки в період змагань, але й тренувань. Однак, на жаль, і до сьогодні вирішенню цієї проблеми як у теоретичному, так і в практичному плані не здійснено. Ось чому актуальність зазначеної проблеми, необхідність її всебічного теоретичного та експериментального дослідження є очевидними.

Одним із найважливіших факторів, що обумовлюють успішність діяльності людини при виконанні професійних функцій є надійність. Під надійністю розуміється властивість людини зберігати стабільність і сталість результатів професійної діяльності в умовах можливого ускладнення обстановки, що варіюється індивідуально.

Основними критеріями надійності людини, яка управляє складними рухомими системами, на думку К. К. Платонова, є: довготривала витривалість; витривалість до екстреного напруження; перешкодостійкість; переключення (що розглядається не тільки як характеристика уваги, але і як гнучкість пристосування до мінливих умов роботи); невідвертання; незмінюваність реакції на непередбачені подразники; стійкість до тривалих впливів несприятливих факторів (вимушеної робочої пози, монотонії, шуму тощо).

Більш значну роль, на думку А. О. Прохорова, відіграють характер, професійні якості, ніж типологічні властивості центральної нервової системи. Ця теза, очевидно, не настільки беззаперечна, хоча не можна не погодитися, що модальність і якість стану значною мірою залежатимуть від особистісної значимості ситуацій та подій, що відбуваються. А. О. Прохоров бачить інтегрувальну функцію психічних станів у тому, що вони сприяють стійкій взаємозалежності психічних процесів і психічних властивостей і формують єдність психічного, утворюючи психологічну структуру: властивості – стани – процеси.

Цей автор розглядає стани у тричленній ієрархічній системі, залежності від їх тривалості: оперативні психічні стани (пов'язані з актуальним часом життєдіяльності людини, що тривають секунди-хвилини); поточні психічні стани (пов'язані з життєдіяльністю цього часу, тривалість години-дні), і тривалі психічні стани (пов'язані з життєдіяльністю тривалого часу і є багатокомпонентними). Крім того, існує трирівнева організація психічних станів: окремі стани, їх комплекси; цілісна структура. Підводячи підсумок, можна сказати, що базовою функцією психічних станів А. О. Прохоров вважає інтегрувальну, завдяки якій і відбувається поєднання психічних процесів і властивостей у цілісну сукупність, що утворює «психологічний лад» (структуру) особистості в певному часовому інтервалі.

При цьому слід зазначити, що нас, перш за все, цікавлять, у термінології А. О. Прохорова, оперативні стани. Розглядаючи їх, не можна не зупинитися на розвитку тим же автором концепції психічних станів. Ним вводиться поняття «нерівноважних станів». До них належать стани, пов'язані з підвищенням психічної активності (тривога, захват, радість) або зі зниженням активності (мрії, пригніченість, смуток, утома), що характеризуються, відповідно, більш високим або низьким рівнем активності щодо умовного середнього рівня. Виходячи з уявлень самого А. О. Прохорова про структуру психічних станів, що будь-який психічний стан є за своєю сутністю нерівноважним, будучи психічним цілим, що відображає специфіку психічної діяльності в кожній конкретній ситуації, а отже, постійно змінюється (у тому числі, і на рівні активації).

Власне, у якості нерівноважних станів автор розглядає екстремальні стани, що виникають в особливих, критичних умовах життєдіяльності людини і викликають «нераціональну, неадекватну і агресивну поведінку». Будучи реакцією на фруструючу ситуацію, нерівноважні стани обумовлюють дії і поведінку людини. Провідною складовою нерівноважних станів є емоційний компонент. У своїй динаміці нерівноважні стани характеризуються зростанням якісної однорідності психологічної структури (як у бік стабілізації та високої продуктивності діяльності, так і навпаки). У підсумку, можна зазначити, що концепція А. О. Прохорова є вельми цікавою, оскільки являє собою спробу розглянути структуру психічного стану. Цікавим (хоч і небеззаперечним), є поділ понять «оперативний стан», «функціональний стан» і «нерівноважний стан». Виявляється, що поняття «нерівноважний стан» і описувана ним феноменологія відображають зміст такого явища, як психічний стан, у той час як «оперативний, функціональний стан» – його динамічні характеристики.

Цікавим є погляд А. В. Махнач (1995) на проблему взаємодії психічних станів і стабільних рис особистості в межах динамічного підходу до вивчення особистості Л. І. Анциферової. Даний підхід дозволяє простерігати «в окремих проявах психічних станів зміни самою людиною системи свого психічного

життя, а в сукупності поточних психічних станів – сформовані й завжди значущі різноманітні системи паттернів, реакцій, відносин, оцінок, що ведуть до їх інтеграції у внутрішньому світі особистості». Розглядаючи психічний стан як цілісну характеристику психічної діяльності, автор виділяє в якості найважливіших фактори енергії, предметної піднесеності й модальності в структурі психічного стану. Виходячи з концепції D. Watson, A. Tellegen та L. Clark, загальними факторами, що визначають власне специфіку психічного стану, є: активація – деактивація, приємність – неприємність переживань. У зв'язку з цим весь спектр можливих станів можна визначити через позитивний і негативний ефект. До негативного ефекту належить широке коло негативних емоційних станів та емоцій: страх, гнів, роздратування, вина, сум, презирство, огида та ін. Позитивний афект, навпаки, є показником рівня «приємної залученості, злагоди з навколишнім зовнішнім світом суб'єкта». Емоційний досвід особистості, таким чином, визначається негативною і позитивною емоційністю і співвідноситься з такими індивідуальними особливостями, як екстра- та інтровертна спрямованість особистості й нейротизм. Так, позитивна емоційність детермінується екстраверсією, яка проявляється в наполегливості, пошуці збудження, позитивних емоційних станах тощо.

Відзначається зв'язок позитивної емоційності з мотивацією досягнення успіху. Негативна емоційна спрямованість пов'язана з фактором нейротизму (відчуженістю, занепокоєнням, тривожністю, імпульсивністю, уразливістю).

Таким чином, на думку А. В. Махнач, існує тісний зв'язок між двомірним простором стану і двомірним простором особистості. Виходячи з цього, робиться дуже цікавий висновок, що психічні стани детермінуються стабільними рисами особистості, які й визначають специфіку симптомокомплекса психічного стану людини в несприятливих умовах. На підставі проведеного експериментального дослідження автор робить висновок, що найбільш важливими пристосувальними рисами до комплексу несприятливих факторів є товариськість, стабільна емоційність, інтроверсія, довірливість у стосунках, стійкість до несприятливих зовнішніх впливів, самодостатність, незалежність, рішучість, стриманість, довіра.

Коли розглядається проблема психічних станів, то, незважаючи на виділення великої їх кількості, необхідно підкреслити, що, строго кажучи, вони не мають чітких меж. Ми не можемо сказати, що в даний момент настав один стан, який перейшов відразу в інший (хоча, у той самий час, слід пам'ятати про якісні відмінності в їх динаміці і змісті). Дотримуючись позиції, що існує впорядкована множина, якийсь континуум станів, стан людини можна представити як рухому точку всередині цієї множинності. Саме внаслідок постійних взаємопереходів одного стану в інший ми стикаємося з їх багатозначністю й відчуваємо труднощі при описі, вербалізації станів

(особливо тоді, коли їх можна віднести до екстремальних). Крім цього, проблеми в описі якості та змісту стану пов'язані і з таким явищем, як особливості динаміки стану залежності від рівня активації (згідно із законом Йеркса-Додсона), яка обумовлює стійку працездатність людини в зоні оптимальної бадьорості. Вихід за межі цієї зони викликає закономірне зниження якості діяльності, аж до її дезінтеграції. Нас якраз цікавлять саме психічні стани, близькі до «позамежних».

Висновки. Підвищення ефективності навчально-тренувального процесу неможливе без цілеспрямованого управління ним. Одним із важливих елементів управління є вміння управляти психічним станом спортсмена. При вивченні психічних станів спортсменів увага дослідників концентрувалася на пошуку загальних закономірностей і ознак, що, на їхню думку, допомагали визначити психічну готовність спортсмена до змагань у будь-якому виді спорту.

Але як виявилося, кожний вид спорту, спортивної діяльності і навіть окремі вправи характеризуються специфікою, установкою спортсмена на цю діяльність і актуалізованим на той період часу комплексом змін у його психіці, тому управляти ними неможливо, керуючись загальними принципами та закономірностями.

Перспектива подальших наукових розвідок. Досі не виявлені конкретні ознаки психічних станів, що мають позитивний або негативний вплив на успішність рухових спортивних дій, які обумовлені структурою і спрямованістю вправ, умовами їх виконання індивідуально кожним спортсменом та змістом задач кожного тренувального заняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунов Г. Д. Психопедагогика физического воспитания и спорта : автореф. дис. на соискание ученой степени д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Горбунов Геннадий Дмитриевич. – СПб., 1994. – 20 с.

2. Ильин Е. П. Психология спорта / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.

3. Крылов А. А. Психология спорта / А. А. Крылов, В. К. Сафонов // Теоретические и прикладные проблемы : Вестник ЛГУ. – 1985. – № 13. – С. 70–77.

4. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності у звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : «Ніка-Центр», 2006. – 580 с.

5. Медведев В. В. О психических состояниях в спортивной деятельности : сб. научн. тр. Психологов спорта социалистических стран / Медведев В. В., Родионов А. В., Худадов Н. А. – М. : Физкультура и спорт, 1973. – С. 217–242.

6. Сопов В. Ф. Психическая регуляция при подготовке к экстремальным ситуациям сверхдальних переходов и пробегов / В. Ф. Сопов // Спортивный психолог. – 2004. – № 1. – С. 24–28.

7. Heinzelmann F. Response to physical activity programs and their effects on health behavior / F. Heinzelmann, R. W. Bagley // Public Health Reports. – 2003. – P. 905–911.

8. Martens R. Competitiveness in sport / R. Martens // Paper presented at the International Congress of Physical Activity Science. – Quebec City, 2009. – P. 27–30.

REFERENCES

1. Horbunov, H. D. (1994). *Psikhopedahohika fizicheskoho vospitaniia i sporta [Psychopedagogy of physical education and sports]* (PhD thesis abstract). SPb. (In Russian).

2. Ilin, E. P. (2009). *Psikholohiia sporta [Sports psychology]*. S.-Petersburg. (In Russian).

3. Krylov, A. A., Safonov, V. K. (1985). Psikholohiia sporta: Teoreticheskiie i prikladnyie problemy [Sports psychology Theoretical and applied problems]. *Vestnik LGU*, hp.70–77. (In Russian).

4. Korolchuk, M. S., Krainiuk, V. M. (2006). *Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti u zvichainykh ta ekstremalnykh umovakh [Socio-psychological support activities in normal and extreme conditions]*. Nika-Centr. (In Ukrainian).

5. Medvedev, V. V., Rodionov A. V., Hudadov, N. A. (1973). O psikhicheskikh sostoianiiakh v sportivnoi deiatelnosti: sb. nauchn. tr. Psikholohov sporta sotsialisticheskikh stran [About mental States in sports activities: collection of scientific works of Psychologists of sport of the socialist countries stran]. *Fizkultura i sport*, pp. 217-242. (In Russian).

6. Sopov, V. F. (2004). Psikhicheskaia rehuliatsiia pri podhotovke k ekstremalnym situatsiiam sverkhdalnikh perekhodov i probehov [Psychic regulation in preparation for extreme situations of long passages and runs]. *Sportivnyi psikholoh, 1,* 24–28. (In Russian).

7. Heinzelmann, F., Bagley, R. W. (2003). Response to physical activity programs and their effects on health behavior. Public Health Reports, pp. 905–911.

8. Martens, R. (2009). Competitiveness in sport. Paper presented at the International Congress of Physical Activity Science. Quebec City.

РЕЗЮМЕ

Титович Андрей, Востоцкая Ирина. Индивидуально-психологическая сфера в спортивной деятельности.

В статье проанализирована роль индивидуально-психологической сферы в спортивной деятельности спортсмена.

Целью статьи является определение прогностически-информативных признаков психического состояния спортсменов, которые можно использовать для индивидуализации их тренировочного процесса и оценки успешности их тренировочной деятельности.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы; психологическое, педагогическое тестирование; методы математической обработки данных.

Результаты исследования. Анализ особенностей мотивации позволяет более дифференцированно и углубленно изучать источник многолетней экстремальной деятельности спортсменов, высокой готовности к соревнованиям, чрезмерной эмоциональной напряженности.

Практическое значение полученных результатов заключается в том, что разработаны способы оценки соответствия психического состояния спортсмена специфике и конкретным задачам его двигательной деятельности на тренировочном занятии.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. До сих пор не выявлены конкретные признаки психических состояний, которые имеют положительное или отрицательное влияние на успешность двигательных спортивных действий.

Ключевые слова: *спортивная деятельность, психическое состояние, спортсмен, личность, тренировочная деятельность, исследования.*

SUMMARY

Titovich Andriy, Vostotska Iryna. Individual psychological sphere in sports activities.

The article is devoted to the role of individual psychological sphere in sports activities of an athlete. Mental state is the component of human's mind and is in dialectical interconnection with it as a part of the whole. It should be taken into account that the main target of psychological training of sportsmen is organization of psychological promptitude to maximum realization of abilities in the competition. The result can be attained by means of mastering the methods of psychological regulation, and the main target of running this process is the mental states. Furthermore, one fact should be emphasized that maximum progress is possible by achieving by the sportsmen of the certain level of mental states that are considerable for specific activity in the current kind of sport. That is why the investigation of components of the system that is mentioned above should be substantial lever in sufficient increase of sport activity.

The aim of the article is the determination of prognosis-informative features of athletes' mental state that can be used to customize their training process and evaluate the success of their training activities.

Research methods that were used in the course of research are theoretical analysis and synthesis of scientific and methodological literature, psychological and educational testing, and methods of mathematical processing.

Results of the study. Analysis of motivation features gives the possibility to study more differentially the perennial extreme activity of athletes' high availability for the competition, excessive emotional tension.

The practical significance of the results is that the ways of assessment of compliance of athlete mental condition to the particularity and specific tasks of motive activity in the training session are developed.

Conclusions and recommendations for further research. Specific features of mental states that have positive or negative impact on the success of motive sports actions are still not revealed.

Key words*: sports activities, mental state, athlete, personality, training activity, research.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 796.035:615.825:378.4

Анатолій Кравченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9523-7435
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/241-250

ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДГОТОВЧО-ТРЕНУВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОГО ЕТАПУ РОБОТИ ЦЕНТРУ «СКІФ» СУМДПУ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті схарактеризовано другий етап роботи центру «СКІФ», спрямований на стимулювання провідних фізичних якостей вихованців із сенсорними порушеннями. Увагу акцентовано на визначальних для їх розвитку чинниках, а також методах і засобах, що вможливлюють розв'язання корекційно-розвивальних і фізкультурно-спортивних завдань.

Ключові слова: *центр «СКІФ», діти із сенсорними порушеннями, координація, швидкість, сила, гнучкість, витривалість.*

Постановка проблеми. Провідні завдання центру «СКІФ» у складі Навчально-наукового інституту фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка – це фізкультурно-спортивне виховання й самовиховання, зміцнення здоров'я, підвищення рухової активності та працездатності дітей багатьох категорій, зокрема з порушеннями сенсорних систем. Ці завдання визначають зміст занять із фізичного виховання і спорту на другому етапі роботи центру «СКІФ»: закріплення ігрових навичок, розвиток рухових якостей, розширення функціональних можливостей організму, поповнення арсеналу техніко-тактичних дій, удосконалення вміння вести протиборство під час ігрової та змагальної діяльності, формування особистості спортсмена із сенсорними вадами [1; 2; 3].

Мета статті – висвітлення специфіки підготовчо-тренувально-корекційного етапу роботи центру «СКІФ», що діє на базі СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз спеціальної педагогічної літератури з означеної проблеми; практичні – проведення підготовчо-тренувально-корекційного етапу роботи з дітьми на базі центру «СКІФ»; емпіричні – обчислення та порівняльна характеристика результатів.

Виклад основного матеріалу. Упродовж цього етапу для вдосконалення техніки, посилення тренувального впливу і сприяння адаптації дітей із сенсорними порушеннями фахівці в галузі фізичної культури практикують багаторазове виконання фізичних вправ. Їх добір,

регулювання тривалості й інтенсивності зумовлюють характер і ступінь впливу на організм вихованців, а також розвивають їх здібності.

Розрізняють 5 основних фізичних якостей (здатностей): координаційні, швидкісні, силові, гнучкість і витривалість. Їх розвиток підпорядковується загальним закономірностям – етапності, нерівномірності, гетерохронності незалежно від статі, віку, спадковості та стану здоров'я. З метою цілеспрямованого розвитку зазначених фізичних якостей осіб із обмеженими можливостями використовуються ті самі методи, що і для здорових.

Діти із сенсорними порушеннями, які звернулися до центру «СКІФ», повільно опановують складними рухами, оскільки багато часткових проявів координаційних якостей спираються на зорову, слухову і вестибулярну аферентацію. Тому в програмах із фізичного виховання нашого центру розвиток координації є важливим складником освітнього процесу й розглядається як підґрунтя, на якому формується комплекс рухових умінь і навичок, як передумова та основа розвитку інших фізичних якостей.

Координаційні якості – це сукупність психологічних, морфологічних, фізіологічних компонентів особи, що забезпечує продуктивну рухову діяльність, тобто вміння доцільно вибудовувати рух, керувати ним і в разі необхідності швидко змінювати його. До чинників, що впливають на координаційні здатності дітей з обмеженими можливостями, належать:

- функціональний стан центральної та периферійної нервової системи;
- особливості темпераменту, характеру й поведінки;
- стан вищих психічних функцій, психологічна стійкість, здатність аналізувати ситуацію і швидко приймати рішення за умов, що раптово змінюються;
- функціональний стан рухового, зорового, слухового, тактильного й інших аналізаторів.

До структури координаційних здатностей уходять такі допоміжні якості:

1. Координація рухів – здатність до впорядкованих, узгоджених рухів тіла і його частин.

2. Диференціювання зусиль, часу, простору і ритму – комплексна характеристика, що відображає точність оцінювання, відмірювання й відтворення заданих параметрів руху.

3. Орієнтування в просторі – здатність до визначення і зміни положення тіла та його частин у просторово-часовому полі.

4. Ритмічність рухів – здатність до засвоєння заданого ритму рухів.

5. Рівновага – здатність до збереження стійкої пози.

6. Швидкість реагування – здатність надавати рухову відповідь на різні зовнішні сигнали, перебудовувати рухи в умовах, що змінюються.

7. Точність дрібної моторики – здатність відтворювати тонкі рухи пальцями та кистями рук відповідно до поставлених завдань.

8. Розслаблення – здатність до довільного й раціонального зниження м'язової напруги.

У центрі «СКІФ» використовується низка методичних прийомів, що стимулюють прояви координації рухів за системою Л. П. Матвєєва і В. І. Ляха:

- незвичне вихідне положення;
- дзеркальне виконання вправи;
- зміна швидкості та темпу рухів;
- зміна просторових меж виконання вправи;
- зміна способу виконання вправи;
- зміна протидії в парі;
- поєднання відомого й невідомого у вправі тощо.

Добір методичних прийомів залежить від зовнішніх умов, видів вправ, фізичної та психічної готовності вихованців. Здатність дітей з обмеженими можливостями до диференціювання часових, просторових, динамічних і ритмічних параметрів руху розвивається як у процесі навчання руховим діям, так і самостійно, компенсуючи певне відставання, спричинене фізичною вадою.

Самосприйняття, що формується в дитинстві та впливає на розвиток м'язового тонусу, суттєво позначається на координації рухів, у тому числі й на просторовому орієнтуванні. Органи чуття відіграють провідну роль у розпізнаванні, тлумаченні та використанні інформації, необхідної для просторового орієнтування:

- зорова сенсорна система (для людей з вадами зору – залишковий зір) забезпечує зорову увагу, фіксацію, стеження й акомодацію;
- слухова – слухову увагу, локалізацію, розпізнавання, розрізнення звуків;
- тактильна – кінестетичне, температурне й дотикове розпізнавання, розрізнення;
- нюхова – розпізнавання і розрізнення запахів.

У центрі «СКІФ» методичні прийоми розвитку здатності до просторового орієнтування спрямовані на набуття необхідних знань і рухових умінь за допомогою зорових, слухових, тактильних і кінестетичних уявлень, які створюють основу дій. Формування цих уявлень особливо важливе для дітей із сенсорними порушеннями. Зазначені уявлення формуються на заняттях, але найбільш успішно реалізуються в процесі ігрової діяльності.

Підґрунтям розвитку здатності до утримання статичної та динамічної рівноваги є поступове ускладнення завдань і умов їх виконання. Потрібна велика мобілізаційна здатність, щоб оптимально балансувати в нестійких позах, зберігаючи стійкість за наявності перешкод. Для осіб із обмеженими можливостями важливі два прояви рівноваги: стійкість статичної пози та збереження її в динаміці.

Категорію людей аномального розвитку відрізняє низка суттєвих порушень нейродинаміки: зменшення сили нервових процесів, порушення їх рухливості, патологічна іррадіація збудження і гальмування, що призводить до зниження когнітивності, зниження швидкості розв'язання моторних завдань, затримки тактичних дій.

Під регулювальною здатністю мається на увазі вміння швидко відповідати на різні сигнали та перебудовувати форми рухових дій відповідно до змін зовнішніх умов.

Для розвитку простої рухової реакції використовуються раптові сигнали до початку заздалегідь відомої рухової дії (зафіксувати позу). Варіювання сигналів за часом (з різними інтервалами), силою, типом і відстанню сприяє розвитку слухової та зорової уваги.

Складні реакції пов'язані зі стеженням, зоровим сприйняттям (у незрячих – слуховим сприйняттям), умінням передбачити, наприклад, траєкторію польоту м'яча, напрям і швидкість бігу гравця, який наздоганяє, рух партнера, тобто вчасно спрогнозувати події й обрати відповідну рухову поведінку.

Точність і своєчасність реакції, оптимальний вибір маршруту руху визначає антиципація. Ця здатність, пов'язана із часовими обмеженнями, проявляється під час ігрової діяльності, коли доводиться реагувати на обставини, що змінюються, обирати найкоротший шлях, використовувати окомір, самостійно приймати рішення.

Одним із найбільш виражених проявів ураження ЦНС є порушення нервової регуляції дрібних рухів пальців і кистей, що виражається в обмеженій рухливості, згинальній контрактурі, спастиці, синкінезії. Частіше це стосується дітей із наслідками поліомієліту, церебрального паралічу, ураження спинного мозку, а також розумово відсталих. Від координації рухів пальців і кистей залежить опанування письмом, читанням (для сліпих – за Брайлем), успішність виконання побутових, трудових і спортивних дій. Розвиток дрібної моторики є одним із основних методичних підходів щодо корекції важких мовленнєвих порушень, до яких належать алалія, афазія, ринолалія, дизартрія, заїкання.

Рівень розвитку дрібної моторики – один із показників готовності до шкільного навчання. Зазвичай дитина, яка засвідчує високий рівень дрібної моторики, вміє логічно міркувати, у неї досить розвинені пам'ять, увага і зв'язне мовлення, вона швидше вчиться писати. Письмо – це навичка, що передбачає виконання тонких скоординованих рухів, а отже, вимагає складної роботи дрібних м'язів кисті й усієї руки, належного розвитку зорового сприйняття і довільної уваги.

Для активізації рухів пальців і кистей у центрі «СКІФ» використовується дрібний інвентар: м'ячі, що різняться за об'ємом, вагою, матеріалом; кулі – надувні, пластмасові, дерев'яні; прапорці, стрічки, кільця, обручі, гімнастичні палиці, кубики; геометричні фігури, вирізані з

картону; ґудзики, іграшки та ін. Домінує ігровий метод, але є і самостійні вправи – заняття з різними конструкціями.

Гнучкість – комплекс психологічних, морфологічних і фізіологічних компонентів організму, які забезпечують здатність виконувати рухи з максимальною амплітудою. Діти із сенсорними порушеннями поступаються своїм одноліткам за рівнем гнучкості: глухі – на 15 – 20 %, сліпі та слабозорі – до 25 %, що зумовлено комплексом нижченаведених чинників:

– морфологічним і функціональним станом центральної та периферичної нервової системи (рівнем м'язової координації);

– морфологічним і функціональним станом суглобів (суглобових капсул, наявністю вираженої або набутої тугорухливості);

– психологічним станом (больовим порогом, здатністю докладати вольові зусилля).

Дбаючи про розвиток гнучкості, необхідно враховувати такі загальні закономірності:

1) її розвиток тісно пов'язаний із м'язовою силою; гіпертрофія м'язів може призвести до обмеження амплітуди руху, водночас, форсований розвиток гнучкості без відповідного зміцнення м'язово-зв'язкового апарата може спричинити «розхитаність» у суглобах, надмірне розтягнення, порушення постави. Звідси випливає необхідність оптимального поєднання вправ, спрямованих на розвиток гнучкості та м'язової сили;

2) для розвитку активної гнучкості поряд із вправами на розтягнення треба пропонувати вправи, виконання яких потребує м'язових зусиль. Ефективні силові вправи динамічного і статичного характеру, а також повільні динамічні вправи на утримання статистичних поз із кінцевою точкою амплітуди;

3) активна гнучкість розвивається в 1,2 – 2 рази повільніше, ніж пасивна. Різний час потрібний і на розвиток рухливості в різних суглобах. Швидше розвивається рухливість у плечових, ліктьових і променезап'ясткових суглобах, повільніше – у тазостегнових і суглобах хребетного стовпа. Час досягнення позитивного ефекту може змінюватися залежно від структури суглоба та м'язової тканини, віку й наявних рухових порушень.

Розвиток гнучкості з максимальною амплітудою рухів пов'язаний із примусовим розтягуванням м'язово-зв'язкового апарата і подоланням болю. Щоб уникнути мікротравм, необхідно попередньо розігрівати м'язи під час розминки або за допомогою теплого тренувального костюма.

Розрізняють загальну і спеціальну гнучкість. Загальна гнучкість відзначається в усі вікові періоди життя й демонструє поступальний розвиток, що гарантує повну амплітуду різних рухів.

Спеціальна гнучкість реалізується у двох напрямах. По-перше, у спорті збільшення рухливості в суглобах досягається завдяки добору подібних за структурою вправ, які впливають на суглоби та м'язи й від яких

залежить результат в обраному виді спорту. Залежно від режиму м'язової роботи використовуються такі різновиди вправ: а) динамічні – активні та пасивні; б) статичні – активні та пасивні; в) комбіновані.

Активні динамічні вправи – це махи, пружні рухи, стрибкові вправи зі джгутами й амортизаторами тощо. Пасивні динамічні вправи виконуються з додатковою опорою, за допомогою партнера, з подоланням зовнішнього опору.

Активні статичні вправи включають утримання розтягнених м'язів, які рухаються; пасивні статичні вправи – ті самі, але під час їх виконання утриманню тіла сприяють зовнішні сили – обтяження, партнера.

Комбіновані вправи засновані на попередньому пасивному розтягуванні м'язів з їх подальшим активним напруженням і розслабленням.

Другий напрям реалізується в процесі відновлення рухливості суглобів із застосуванням різних засобів. Так, при ураженні опорно-рухового апарата для відновлення рухової активності доцільно використовувати сприятливі умови водного середовища (йдеться про фізичні вправи у воді та гідроакупунктуру).

Фізична витривалість – це сукупність психічних, морфологічних і фізіологічних компонентів організму, що забезпечує стійкість до стомлення впродовж м'язової діяльності. Загальна витривалість становить основу розвитку інших фізичних якостей і є складовою базової підготовки спортсменів-футболістів з обмеженими можливостями. Способи її розвитку визначені збереженими руховими функціями. Вважається, що будь-яка рухова активність, пов'язана з напруженою діяльністю серцево-судинної та дихальної систем, робить свій внесок у розвиток витривалості. Збережені локомоторні функції дітей із порушеннями слуху і зору дозволяють їм виконувати вправи циклічного характеру, що є найбільш ефективними для розвитку аеробних можливостей. Для більшості вихованців центру завдання на витривалість обмежені діяльністю в зоні помірної інтенсивності та спрямовані на створення умов для підвищення загальної працездатності під час різних видів діяльності, що вимагають витривалості.

Спеціальна витривалість – складна фізична здатність, яка залежить від специфіки виду спорту, структури, тривалості й інтенсивності змагальної діяльності, механізмів її енергозабезпечення, здатності долати стомлення. Рівень спеціальної витривалості спортсменів-футболістів із обмеженими можливостями визначається ступенем розвитку вегетативних функцій, які забезпечують рух, і стабільністю координаційної витривалості, яка є чинником стійкості проти втоми нервово-моторних функцій управління рухами.

Утома теж має певні обмеження. Рекомендовані для дітей із сенсорними порушеннями навантаження не повинні спричиняти перевищення частоти серцевих скорочень понад 150–160 на хвилину, що

автоматично виключає роботу з максимальними та субмаксимальними навантаженнями. У центрі «СКІФ» обов'язковими програмами з фізичного виховання передбачено досягнення базового рівня загальної витривалості завдяки плаванню, легкій атлетиці, рухливим і спортивним іграм (перше за все, футзалу), а також рекреативним і спортивним заняттям.

Як засвідчує багаторічна практика, найбільш дієвим методом розвитку витривалості дітей із сенсорними порушеннями є ігровий. Він передбачає різноманітні види переміщень, прискорень і стрибків, естафети, перенесення вантажу, що природним шляхом активізують аеробні процеси, а в разі систематичних занять покращують швидкість і працездатність, стимулюють позитивні емоції.

Увесь психолого-педагогічний і фізреабілітаційний процес у центрі «СКІФ» ґрунтується на тому, що побутова, трудова і спортивна діяльність людини пов'язана з необхідністю швидко реагувати на зовнішні сигнали, швидко виконувати рухи, передбачати небезпеку й уникати її, миттєво перебудовувати діяльність відповідно до умов, що змінюються, оскільки природні прояви реакції можуть не тільки створювати певні труднощі для дітей з обмеженими можливостями, а й нести загрозу їх здоров'ю і життю. Так, незрячий повинен вчасно відреагувати на звуковий сигнал транспорту, що наближається, глухий – побачити його, тому що звукового сигналу не почує, тощо. І тому розвиток спритності дітей із сенсорними порушеннями за допомогою фізичних вправ є нагальним завданням центру «СКІФ».

Швидкість – це сукупність психічних, морфологічних і фізіологічних компонентів організму, єдність яких забезпечує здатність здійснювати рухові дії з мінімальною затратою часу. Основними чинниками, що впливають на дану здатність, є:

- функціональний потенціал центральної та периферичної нервової системи;
- функціональний потенціал сенсорної системи;
- функціональний потенціал психічних функцій: відчуття, сприйняття, уваги;
- тип вищої нервової діяльності;
- функціональний потенціал нервово-м'язової системи;
- сила м'язів та їх здатність до розслаблення;
- синхронність і швидкість включення «швидких» рухових одиниць при м'язовому скороченні;
- рівень координаційних якостей;
- ступінь опанування технікою рухової дії;
- особливості характеру й поведінки.

У дітей із обмеженими можливостями щонайменше один із цих чинників має дефектну основу (відсутність або брак зорового / слухового сприйняття), унаслідок чого розвиток спритності гальмується. Ця обставина

спонукає до пошуку методів і засобів її розвитку з урахуванням первинної вади, збереженості сенсорних систем, стану опорно-рухового апарата і психічних функцій.

Спритність має складну структуру, у якій виділяють здатність:

–швидко реагувати на зовнішні сигнали;

–швидко виконувати окремі рухові дії;

–підтримувати максимальний темп рухів;

–швидко починати дію (стартове прискорення).

Комплексний прояв швидкісних здатностей характерний для складнокоординованих рухів (естафети), коли умови постійно змінюються, що вимагає певної спритності, яка неможлива без різних проявів швидкості.

Висновки. Корекційно-розвивальна складова педагогічної діяльності центру «СКІФ» нерозривно пов'язана з навчанням дітей із сенсорними порушеннями руховим діям і розвитком рухових якостей. Тому на другому – підготовчо-тренувально-корекційному – етапі здійснюються комплексні фізкультурно-спортивні та корекційно-реабілітаційні заходи, під час яких значна увага приділяється формуванню високої фізкультурної або ж і спортивної майстерності та досягненню або підвищенню результативності у футзалі завдяки змагальній діяльності. Це ставить високі вимоги до фізичної та психологічної підготовленості футболіста з обмеженими можливостями, тому діти, які грають у футзал і займаються іншими видами фізкультурно-спортивної діяльності в центрі «СКІФ», працюють за індивідуальними корекційно-фізреабілітаційними розвивальними програмами. Кожен їх розділ засвідчує нерозривний зв'язок навчання, виховання, коригування порушених функцій і реабілітації після фізичних навантажень. Усі заходи, передбачені програмами, спільно забезпечують фізичний, розумовий і моральний розвиток вихованців.

Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямі вбачаємо в удосконаленні корекційно-реабілітаційного й оздоровчо-профілактичного етапів діяльності центру «СКІФ».

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко А. І. Зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку із застосуванням фізичних вправ і точкового масажу / А. І. Кравченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 120–123.

2. Кравченко А. І. Фізична культура у комплексній реабілітації і соціальній інтеграції осіб з відхиленнями в стані здоров'я / А. І. Кравченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць, – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – С. 82–88.

3. Кравченко А. І. Фізичні вправи і здоров'я дітей з вадами зору / А. І. Кравченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. VIII. – С. 55–60.

REFERENCES

1. Kravchenko, A. I. (2008). Zmitsnennia zdorovia ditei doshkilnoho viku iz zastosuvanniam fizychnykh vprav i tochkovoho masazhu [Health promotion of preschool children using physical exercises and acupressure]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody, 14,* 120–123.

2. Kravchenko, A. I. (2008). Fizychna kultura u kompleksnii reabilitatsii i sotsialnii intehratsii osib z vidkhylenniamy v stani zdorovia [Physical training in complex rehabilitation and social integration of persons with disabilities in health]. *Pedahohichni nauky,* pp. 82–88. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka.

3. Kravchenko, A. I. (2008). Fizychni vpravy i zdorovia ditei z vadamy zoru [Exercise and health of children with visual impairments]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu: seriia sotsialno-pedahohichna, 8,* 55–60.

РЕЗЮМЕ

Кравченко Анатолій. Характеристика подготовительно-тренировочно-коррекционного этапа работы центра «СКИФ» СумГПУ имени А. С. Макаренка.

В статье охарактеризован второй этап работы центра «СКИФ», направленный на стимулирование ведущих физических качеств воспитанников с сенсорными нарушениями. Внимание акцентировано на определяющих для их развития факторах, а также методах и средствах, позволяющих решать коррекционно-развивающие и физкультурно-спортивные задачи.

Ключевые слова: *центр «СКИФ», дети с сенсорными нарушениями, координация, скорость, сила, гибкость, выносливость.*

SUMMARY

Kravchenko Anatolyi. Characteristic of the preparatory-training-correction work stage of the centre “SKIF” of SumSPU named after A. S. Makarenko.

The article describes the second phase of the work of the centre “SKIF”, which is aimed at stimulation of the leading physical qualities of pupils with sensory impairments. The attention is focused on defining their development factors as well as methods and means that solve remedial and sports challenges.

The following research methods were used: theoretical – analysis of special pedagogical literature on the identified problem; practical – leading preparatory-training-remedial stage of work with children at the centre “SKIF”, empirical – calculations and comparative characteristics of the results.

Throughout this stage in order to improve technology, enhance training effects and facilitate the integration of children with sensory impairments, experts in the field of physical culture practice repeated exercise. Their selection, the regulation of the duration and intensity determine the nature and degree of impact on the body of pupils, and develop their abilities.

It is concluded that correctional-developing component of the pedagogical activities of the centre “SKIF” is closely connected with teaching children with sensory motor impairments and impairments in the development of motor skills. Therefore, at the second – preparatory-training-correction stage a complex of sports and remedial and rehabilitation activities is carried out, during which considerable attention is paid to the formation of high physical or athletic skills and achievement or to improving performance in the indoor football due to competitive activity. This puts high demands on the physical and psychological fitness of a footballer with a disability, so children playing indoor football and doing other kinds of sports activities in the centre “SKIF”, work on individual correction-rehabilitation programs.

Each section shows the close connections of education, upbringing, correction of the broken functions and rehabilitation after physical loads. All measures in the frames of the programs provide comprehensive physical, mental and moral development of pupils.

Prospects for further research in this direction are seen in the improvement of correction-rehabilitation and health-protection stages of the activities of the centre "SKIF".

Key words: *center "SKIF", children with sensory impairments, coordination, speed, strength, flexibility, endurance.*

УДК 796.011.3

Ігор Кравченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2552-1107
Володимир Гладов
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID -0002-4115-2082
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/250-259

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Стаття присвячена проблемі фізичного виховання дітей із порушеннями зору. У ході викладу висвітлено сучасний педагогічний досвід фізичного виховання дітей шкільного віку з порушеннями зору, особливості навчання та виховання таких дітей і роль залучення збережених аналізаторів у навчально-корекційний процес. Розглянуто основні методики фізичного виховання дітей із вадами зору. Доведено необхідність розвитку фізичних якостей даної категорії дітей. Установлено, що використання вправ для виправлення постави, профілактики плоскостопості є пріоритетними засобами педагогічного впливу на фізичний стан даної категорії дітей.

Ключові слова: *аналіз, метод, процес, освіта, фізичний розвиток, фізична підготовка, порушення зору.*

Постановка проблеми. Здоров'я людини багато в чому залежить від рівня фізичного розвитку та індивідуально-функціональних можливостей організму, передумови яких формуються ще в дитячому віці. Сучасні соціальні та екологічні умови, особливості медичного обслуговування призвели до зростання рівня захворюваності та значного зниження тривалості життя населення. Знижуються й показники фізичного розвитку дітей. У кожної четвертої дитини відзначається порушення постави, зростає кількість дітей із інвалідністю, у тому числі й порушеннями зору.

За даними ВООЗ, здоров'я людини на 50–55 % залежить від умов і способу життя, важливим фактором якого є фізична культура, звичка, яка повинна прищепитися ще в дитячому віці. На думку І. А. Аршавского, зростанням і розвитком організму керує рухова активність людини. На

сьогодні доведено, що гіпертонічна хвороба й атеросклероз закладаються саме в дитячому віці.

Особливого значення набуває здоровий спосіб життя для дітей із порушенням розвитку, зокрема зі зниженою зоровою функцією. Існує помилкова точка зору, що дітям із вадами зору потрібно зменшувати обсяг рухової активності порівняно зі здоровими їх однолітками. Однак, відомо, що гіпокінезії в дитячому віці негативно впливають на розвиток серцево-судинної та нервової систем, опорно-рухового апарату; знижують функціональні резерви організму, стійкість до захворювань [1, 17].

Фахівці відзначають, що для дітей із порушеннями зору характерні значні відхилення фізичного розвитку та фізичної підготовленості. На думку авторів, особливо помітне відставання спостерігається в координації рухів, збереженні статичної та динамічної рівноваги, орієнтації в просторі, зниженні точності й відповідності рухів, в уповільненні швидкості виконання окремих рухів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз результатів останніх досліджень показав, що питанням вивчення особливостей фізичного виховання дітей з порушеннями зору присвячено значну кількість наукових праць [1; 2; 5; 6; 7 та ін.].

У ході проведених досліджень О. О. Юрченко зафіксував у молодших школярів з ослабленим зором функціональні порушення постави в сагітальній площині [9, 22].

Відзначається, що в осіб із порушеннями зору внаслідок значних труднощів із орієнтуванням у просторі мінімізується їх рухова активність, що викликає відхилення у фізичному та психічному розвиткові [9].

Згідно зі свідченнями дослідників, найчастіше в таких дітей проявляється деформація опорно-рухового апарату: порушення постави, сколіози, плоскостопість [1; 6; 9].

Отже, діти зазначеної категорії мають характерні особливості розвитку, що передбачають використання унікальних підходів до розвитку їх фізичних якостей. Проте, серед великої кількості відомостей, які висвітлюють питання фізичного виховання дітей зі зниженим зором, нам не вдалося знайти джерела, у які містять інформацію про існуючі методи та прийоми їх фізичного виховання. Проведений аналіз великого масиву інформації показав, що на сьогодні ще не зроблені спроби систематизувати накопичений досвід.

Теоретико-методологічною основою дослідження послужили праці вчених О. Г. Литвак (1985), О. В. Островської (1989), Е. М. Стерніна (1989), В. О. Феоктистової (1991), В. А. Булкіна (1990), С. М. Мішарін (1993), К. Ю. Велолікова (1995), В. В. Андрєєва (2012), В. А. Баркова (2013) та інших фахівців, які працюють із проблеми розвитку, формування і вдосконалення рухової сфери дітей із порушенням зорового аналізатора.

Мета статті – на основі аналізу наукових літературних джерел висвітлити особливості фізичного виховання дітей із порушеннями зору.

Методи дослідження. У ході дослідження нами були використані такі методи, як вивчення, аналіз, узагальнення, систематизація даних науково-методичної та спеціальної літератури.

Виклад основного матеріалу. Діти з порушеннями зору – це діти з обмеженими можливостями здоров'я. Знання специфіки їх психофізичного розвитку необхідно кожному фахівцю, який працює з даною категорією дітей. Слід зазначити, що кількість дітей із проблемами здоров'я зростає з кожним роком. Ці діти, починаючи з перших місяців життя, потребують спеціальних заходів, спрямованих на формування в них механізмів компенсації порушень та їх соціально-психологічну адаптацію до умов сучасного життя.

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти педагогам необхідно опановувати методи та способи організації психолого-педагогічного супроводу розвитку й навчання в умовах масової школи дітей із обмеженимми можливостями здоров'я. Адже вплив навіть незначних порушень зору на процес розвитку дитини сприяє появі відхилень у всіх видах пізнавальної діяльності, позначається на становленні особистості, формуванні емоційної та вольової сфер.

Порушення зору є причиною зниження загальної кількості одержуваної від зовнішнього світу інформації та зміни її якості. Зниження зорових відчуттів, сприймання, уявлення, чуттєвого пізнання обмежують можливості формування уяви та пам'яті. У дітей цієї категорії відбуваються якісні зміни взаємовідносин системи аналізаторів, виникають певні особливості у творенні образів, понять, розвитку мовлення, образного та понятійного компоненту розумової діяльності, в орієнтації у просторі тощо. Значні зміни відбуваються у фізичному розвиткові дітей із вадами зору, зокрема, у точності та інтенсивності рухів, специфічності ходи, стрибків, повзання, лазіння тощо [2, 19].

Отже, у дитини з вадами зору формується своя, досить своєрідна психологічна система, якісно і структурно відмінна від системи дитини із нормою зорового розвитку, оскільки вона включає в себе процеси, що формуються під впливом первинного порушення та спрямовані на його компенсацію на основі створення нових альтернативних шляхів розвитку. Це доводить, що міжфункціональні зв'язки в дітей із порушенням зору здійснюються також своєрідно. Тому розвиток психологічної системи безпосередньо пов'язаний із роботою з формування в дітей із вадами зору компенсаторних процесів, починаючи з дитинства.

Отже, компенсацію зорової недостатності не можна зводити до простого заміщення одних функцій іншими. Вона являє собою послідовне та систематичне створення на кожному етапі розвитку дитини нових

складних систем зв'язків та взаємовідносин сенсорики, моторики, логіки тощо, які дозволяють сприймати й досліджувати зовнішній світ та адекватно регулювати свою поведінку відповідно до умов життя й діяльності, соціальних і моральних вимог [2, 20].

На сьогодні науковцями все більше уваги приділяється фізичному вихованню осіб із різними відхиленнями в стані здоров'я. Повною мірою це стосується й фізичного виховання дітей із вадами зору середнього шкільного віку. Велике значення надається вирішенню проблем розвитку та вдосконалення їх рухової сфери.

Проблема формування рухових здібностей на заняттях з адаптивного фізичного виховання є однією з найважливіших задач корекційно-виховного процесу з дітьми із вадами зору шкільного віку. У заняття з фізичного виховання доцільно включати елементи спеціальних вправ на швидкість, силу, спритність, гнучкість, витривалість, що є нерозривно пов'язаними з пересуванням у просторі. Швидше зрозуміти й запам'ятати досліджуваний простір дозволяє слабозорій дитині безпосереднє сприймання оточуючих предметів. У процесі рухової активності формується пізнавальна картина пересування школяра з порушенням зорового аналізатора [4, 18].

Для сліпих та слабозорих дітей порушення функцій зорового аналізатора являє бар'єр у процесі пізнання навколишнього світу, який заважає їм повноцінно та гармонійно розвиватися, але не є непереборним. Процес спеціального навчання передбачає використання системи різних напрямів, які забезпечують використання і розвиток збережених аналізаторів.

Використання збережених аналізаторів – це спільне завдання для учнів всього класу, а зміст і прийоми корекційної роботи для її реалізації – різні, шляхом індивідуального, диференційованого підходу до кожного учня з урахуванням його можливостей і здібностей [5, 88].

За умови використання та розвитку залишкового зору доречне поєднання загальнорозвивальних і спеціальних вправ, що сприяють, перш за все, охороні зору та створенню здоров'язбережувальних технологій, формуванню зорових уявлень, тренуванні зорових функцій ока. У процесі впізнавання знайомих предметів доцільно навчати дітей із вадами зору користуватися залишковим зором, особливо в впізнаванні знайомих предметів, розпізнаванні зорових ознак спортивного інвентарю, що знаходиться в спортивному залі (за величиною, кольором, формою). Також, аналізуючи зміну просторових відношень, важливо розвивати зорові уявлення під час поворотів на 90°, 180°. Зорове сприймання розвивається під час варіювання віддаленості предметів у просторі, а також під час метання м'ячів, стрибків у довжину й інших вправ.

Розвиток і використання слухового аналізатора має велике значення, особливо за відсутності зору, та є однією з головних компенсаторних систем. Дитина з порушеннями зору, сприймаючи звуки, орієнтується в навколишньому середовищі, визначає напрям і знаходження звуку. Це дає їй можливість пізнавати навколишній світ.

На уроках з фізичного виховання в початкових класах зазвичай використовуються такі звукові сигнали: бубон, свисток, метроном, оплески, голос учителя, звукові м'ячі (різних величин і фактур), озвучені іграшки, брязкальця тощо. У ході виконання більшості вправ під час взаємодії з опорою або предметом виникає звук, за яким можна скласти уявлення про предмет. Наприклад, використовуючи озвученого м'яча, можна визначити його розміри (маленький, великий, середній) і характер покриття (шкіряний, гумовий, пластмасовий тощо). Прислухаючись до звуків, які супроводжують стрибки в довжину, можна простежити весь процес стрибка: досить гучний біг спочатку, потім уповільнення і наростаючий звук при відштовхуванні, за тривалості польоту від поштовху до приземлення діти приблизно можуть визначити довжину стрибка. Регулярне «прослуховування» дітьми себе і своїх товаришів на уроках фізкультури при виконанні різних вправ розвиває орієнтовний слух [1, 6].

Необхідно вчити дітей із вадами зору поєднувати м'язові відчуття зі звуковим фоном. Джерело звуку, частіше за все, установлюється на рівні дитини, яка займається виконанням фізичних вправ, оскільки на такій висоті звук вловлюється легше. Систематичний звуковий контроль допомагає компенсаторному розвиткові слухового аналізатора: слухового сприймання, диференціації різних звукових подразників, розміщення звуків в оточуючому середовищі та під час переміщення звукового сигналу. Важливо навчити дітей використовувати сформовані навички не тільки в навчальній діяльності, але і в повсякденному житті.

Як уже зазначалося, питання, пов'язані з фізичним вихованням різних категорій людей зі зниженим зором, викликають пильну увагу фахівців. У ході вивчення педагогічного досвіду ми звернули увагу на дослідження І. А. Ахмадулліної, у результаті якого автором була запропонована програма фізичного виховання слабозорих учнів юридичного й педагогічного відділень середньо-спеціального навчального закладу, яка передбачала комплексне застосування специфічних і неспецифічних засобів фізичного виховання корекційно оздоровчої спрямованості. Було доведено, що серед неспецифічних засобів найбільш ефективними є офтальмотренінг, самомасаж, пальминг, масаж століття [2, 8].

З метою вдосконалення процесу фізичного виховання підлітків з порушеним зором Л. Ю. Коткова провела наукове дослідження, результатом якого стала розробка корекційно-розвивальної методики з використанням ігрового та кругового методичних підходів.

Проте, оскільки дитячий вік є найбільш відповідальним етапом для того, щоб закласти основи здоров'я, основна частина напрацювань спрямована на вдосконалення процесу фізичного виховання дітей зі зниженим зором.

У процесі вивчення даних літератури нами були отримані й переосмислені відомості про існуючі методики та технології, спрямовані на розвиток фізичних якостей школярів зі зниженим зором. Великий інтерес викликає методика безперервного адаптивного фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку з порушенням зору, розроблена О. В. Анфілатовою. Ця розробка спрямована на поліпшення стану здоров'я зазначеного контингенту шляхом корекції вторинних відхилень у дітей [4, 14].

У свою чергу, І. В. Козлов представив комбіновану методику організації навчально-тренувального процесу зі школярами з вадами зору. На думку автора, така організація процесу фізичної підготовки на підготовчому етапі забезпечує комплексний розвиток фізичних якостей під час розвитку «домінантних» для кожної з рухових якостей і властивостей.

Застосування даної методики сприяло корекції фізичного розвитку, підвищення рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості школярів із вадами зору, що зумовило поліпшення показників їх психоемоційної сфери [5].

У ході диференційованого фізичного виховання сліпих і слабозорих в умовах спеціалізованого інтернату Л. А. Еракова розробила та науково обґрунтувала фітнес-технологію оздоровчої спрямованості, використання якої позитивним чином вплинуло на мотивацію школярів до занять фізичними вправами [5, 44].

Як вважає В. А. Барков, для корекції сенсорних порушень на уроках адаптивної фізичної культури потрібно прагнути до максимального рівня розвитку всіх видів сприймання, формувати сенсорні еталони, форми, величини предметів. На думку автора, успішну адаптацію до предметного світу та розвиток сенсорної сфери можливо досягти за рахунок застосування методики, найбільш повно враховуючи індивідуальні особливості ураження зорового аналізатора [3, 5–8].

Під час організації та здійснення педагогічного процесу з дітьми, які мають зорову патологію Л. В. Шапкова акцентує увагу на дотриманні принципів, використовуваних у спеціальній педагогіці, а саме корекційної та компенсаторної спрямованості педагогічних впливів.

Серед низки застосовуваних методів навчання із зазначеними категоріями дітей добре зарекомендував себе метод практичних вправ, заснований на руховій діяльності учнів і передбачає багатократне повторення досліджуваних рухів, виконання їх по частинах і в полегшених умовах, використання страховки, використання звукових і відчутних орієнтирів. Виявлено, що, організовуючи заняття зі школярами з

порушеннями зору, фахівці особливу увагу приділяють розвитку їх координаційних здібностей.

Так, Л. В. Харченко запропонувала корекційну програму «Удосконалення базових координаційних здібностей у школярів із порушеннями зору», яка базується на індивідуальному підході з урахуванням ступеня патології зору й рекомендується до використання протягом усього навчального року [6, 18].

На сьогодні авторами К. М. Сергієнко та Х. Ш. Джухою розроблено й теоретично обґрунтовано методику комплексної корекції рухових здібностей школярів 12–17 років з порушеннями зору на основі диференційованого підходу при проведенні додаткових занять адаптивною фізичною культурою [7].

В. В. Андрєєвим установлено, що впровадження методики комплексної корекції рухових здібностей у навчальний процес спеціального корекційного освітнього закладу робить позитивний вплив на фізичну підготовленість школярів із порушенням зору.

Крім того, велика частина досліджень спрямована на корекцію постави дітей зі зниженим зором. Модульну технологію корекції порушень просторової організації тіла дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором запропонував О. А. Юрченко. Технологія, що базується на диференційованому та індивідуальному підході, включала шість модулів, що складаються з комплексів фізичних вправ різної дидактичної спрямованості. З точки зору автора, під час розробки комплексів вправ необхідно враховувати вік і стать дитини, вихідний рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості, результати медичного огляду та рекомендації лікарів [9, 65].

Технологію корекції порушень постави дітей молодшого шкільного віку з ослабленим зором представила А. А. Дяченко. Головною відмінністю технології є її проведення за даними обстеження біогеометрічного профілю постави, кутових характеристик нахилу тулуба відносно вертикалі під час збереження статичної пози та ходьби.

Відзначимо, що складовою частиною цієї корекційної технології є аудіо-програма «Школа постави», яка включає корекційно профілактичні вправи у вигляді текстових компонентів, а також музичні сюжети, які використовуються під час проведення «Фестивалю постави».

Як довів А. П. Павлов, формуванню правильної постави у школярів з порушеннями зору сприяє використання оптимального навантаження фізичних вправ на розтягнення, силового і швидкісно-силового характеру [8].

Достатньою частиною робіт фахівці піднімають питання формування правильної постави та корекції її порушень у дітей зі зниженим зором. Слід зазначити, що, незважаючи на те, що, на думку фахівців [1; 5; 9], одним із супутніх захворювань, характерних для дітей із вадами зору, є порушення

опорно ресорної функції стопи, у даний час не розроблена технологія корекції плоскостопості в процесі адаптивного фізичного виховання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За свідченнями численних авторів, у дітей із порушеннями зору спостерігається зниження рівня фізичного стану. Особливо помітне відставання від практично здорових школярів фахівці фіксують у рівні фізичного розвитку й розвитку фізичних якостей, зокрема координаційних здібностей.

Вивчаючи великий масив інформації, ми звернули увагу, що серед представлених робіт превалюють такі, у яких автори прагнуть вирішити завдання підвищення рівня координаційних здібностей дітей зі зниженим зором.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні й аналізі існуючих програм фізичного виховання, призначених для дітей зі зниженим зором.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. В. Комплексная коррекция двигательных способностей школьников 12–17 лет с депривацией зрения на основе дифференцированного подхода : автореф. дис. … канд. пед. наук / В. В. Андреев. – Набережные Челны, 2012. – 24 с.

2. Ахмадуллина И. А. Физическое воспитание слабовидящих учащихся среднего специального учебного заведения : автореф. дис. …канд. пед. наук. / И. А. Ахмадуллина. – Набережные Челны, 2011. – 24 с.

3. Барков В. А. К развитию функции «чувство предмета» у детей с нарушениями зрения на уроках адаптивной физической культуры / В. А. Барков // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2013. – Вип. 107. – Т. 2. – С. 5–8.

4. Дяченко А. А. Корекція порушень постави дітей молодшого шкільного віку з пониженим зором засобами фізичного виховання : дис. …канд. наук з фіз. вих і спорту / А. А. Дяченко. – Киев, 2010. – 190 с.

5. Еракова Л. А. Дифференцированное физическое воспитание слепых и слабовидящих в условиях специализированного интерната : дис. … канд. наук по физ. восп. и спорту / Л. А. Еракова. – Киев, 2005. – 182 с.

6. Сергиенко К. Н. Профилактика нарушений опорно-рессорной функции стопы детей 9–10 лет в процессе физического воспитания / К. Н. Сергиенко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 13. – С. 89–95.

7. Сергієнко К. Проблема профілактики порушень опорно-рухового апарату в дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором у процесі фізичного виховання / К. Сергієнко, Х. Джуха // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт. – 2013. – Вип. 12. – С. 59–62.

8. Шапкова Л. В. Адаптивна фізична культура : методологія та розвиток в сфері вищої професійної освіти : дис. … д-ра пед. наук / Л. В. Шапкова. – СПб., 2003. – 448 с.

9. Юрченко О. А. Корекція порушень просторової організації тіла дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором у процесі фізичного виховання : дис. … канд. наук з фіз. вих. і спорту / О. А. Юрченко. – К., 2012. – 247 с.

REFERENCES

1. Andreiev, V. V. (2012). *Kompleksnaia korrektsiia dvyhatelnykh sposobnostei shkolnikov 12–17 let s deprivatsiiei zreniia na osnove differentsirovannoho podkhoda [Complex correction of motor abilities of 12–17 year old schoolchildren with visual impairements based on a differentiated approach]* (Abstract of the PhD thesis). National academy of pedagogical sciences of Russia, Naberezhnyie Chelny.

2. Akhmadullina, Yu. A. (2011). *Fizicheskoie vospitaniie slabovidiashchikh uchashchikhsia sredneho spetsialnoho uchebnoho zavedeniia [Physical education of visually impaired pupils of special secondary education institution]* (Abstract of the PhD thesis). National academy of pedagogical sciences of Russia, Naberezhnyie Chelny.

3. Barkov, V. A. (2013). K razvitiiu funktsii "chuvstvo predmeta" u detei s narusheniiami zreniia na urokakh adaptivnoi fizicheskoi kultury [On the development of the functions "sense of the subject" in children with visual impairments at the classes of adaptive physical training]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu, vol. 107, Ch. 2,* 5–8.

4. Diachenko, A. A. (2010). *Korektsiia porushen postavy ditei molodshoho shkilnoho viku z ponyzhenym zorom zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of posture of children of primary school age with visual impairments by means of physical education]* (PhD thesis). National Pedagogical University, Kyiv.

5. Erakova, L. A. (2010). Differentsirovannoie fizicheskoie vospitaniie slepykh i slabovidiashchikh v usloviiakh spetsializirovannoho internata [Differentiated physical training of the blind and visually impaired in a specialized boarding school] (PhD thesis). National Pedagogical University, Kyiv.

6. Serhiienko, K. N. (2003). Profilaktika narushenii oporno-ressornoi funktsii stopy detei 9–10 let v protsesse fizicheskoho vospitaniia [Preventing musculoskeletal disorders of function of the foot of 9–10-year old children in the process of physical education]. *Pedahohika, psykholohiia ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannia i sportu, 13,* 89–95.

7. Serhiienko, K. (2013). Problema profilaktyky porushen oporno-rukhovoho aparatu v ditei molodshoho shkilnoho viku z poslablenym zorom u procesi fizychnoho vykhovannia [The problem of prevention of posture disorders of children of primary school age with visual impairments in the process of physical education]. *Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Fizychne vykhovannia i sport, 12,* 59–62.

8. Shapkova, L. V. *Adaptyvna fizychna kultura: metodolohiia ta rozvytok v sferi vyshchoi profesiinoi osvity [The adaptive physical culture: metodology and development in the sphere of higher professional education]* (DSc thesis). S.-Petersburg. state technological university, SPb.

9. Yurchenko, O. A. (2012). Korektsiia porushen prostorovoi orhanizatsii tila ditei molodshoho shkilnoho viku z poslablenym zorom u procesi fizychnoho vykhovannia [Correction of disorders of the spatial organization of the body of primary school age children with low vision in the process of physical education] (PhD thesis). National Pedagogical University, Kyiv.

РЕЗЮМЕ

Кравченко Игорь, Гладов Владимир. Особенности физического воспитания детей с нарушениями зрения.

Статья посвящена проблеме физического воспитания детей с нарушениями зрения. В ходе изложения освещен современный педагогический опыт физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения,

особенности обучения и воспитания таких детей и роль привлечения сохранных анализаторов в учебно-коррекционный процесс. Рассмотрены основные методики физического воспитания детей с недостатками зрения. Доказана необходимость развития физических качеств данной категории детей. Установлено, что использование упражнений для исправления осанки, профилактики плоскостопия являются приоритетными средствами педагогического воздействия на физическое состояние данной категории детей.

Ключевые слова: *анализ, метод, процесс, образование, физическое развитие, физическая подготовка, нарушения зрения.*

SUMMARY

Kravchenko Ihor, Hladov Volodymyr. Peculiarities of physical training of children with visual impairments.

The article is devoted to the problem of physical education of children with visual impairments. Studying the specificity of physical development and physical preparedness of children with low vision, specialists note that children in this nosology are characterized by a significant deviation of physical development and physical fitness. It is noted that people with visual impairments due to the significant difficulties with orientation in space, moreover their physical activity is minimizing that causes deviations in physical and mental development.

The analysis of a large amount of information has shown that currently there has not been done any attempt to systematize the accumulated experience. So, it has been observed that this category of children has got the characteristic features of development, which involve the unique approaches to their physical qualities development. During the presentation, the current teaching experience of physical education of school-age children with visual impairments, training and educational characteristics of these children and the role of attracting the surviving analyzers in the educational-correctional process are highlighted.

The problem of motor skills formation of school-age children with visual impairments at the adaptive physical education classes is one of the most important tasks of the correctional and educational process is identified in the text of the article. Speed, strength, agility, flexibility, endurance are inseparably associated with the movement, so it is advisable to include special exercises items to the physical education lessons. The surrounding objects' direct perception, allows the child visual impairments to understand faster and remember the studied space.

The authors consider the basic methods of physical education of children with visual impairments, which have included a comprehensive application of physical education specific and nonspecific means of correctional health orientation. These methods include posture correction, modular technology of correction of body spatial organization violations, improving children's with low vision basic coordination abilities.

The necessity of development of physical qualities of children of this category is proved, because the childhood is the most critical step in order to lay the health foundations. The use of correction posture exercises, prevention of flatfoot are the pedagogical influence priority means on this category of children's physical condition.

Key words: *analysis, method, process, education, physical development, physical training, visual impairment.*

УДК 616.89-008.434.5

Ольга Лянна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4467-7166
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/260-270

КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ З АФАЗІЄЮ

Метою статті стало визначення компонентів педагогічне середовища та з'ясування їх впливу на відновлювальне навчання хворих з афазією. У статті розкривається актуальність проблеми визначення педагогічних умов логопедичної реабілітації осіб з афазією. Висвітлюється роль педагогічного середовища як педагогічної умови відновлювального навчання й ефективного важеля в оптимізації реабілітаційного процесу. Проаналізовано організаційні, особистісні, соціальні й побутові компоненти педагогічного середовища відновлювального навчання при афазії. Зазначені перспективи подальшого аналізу аспектів моделювання педагогічного середовища в логопедичній реабілітації хворих з афазією.

Ключові слова: *відновлювальне навчання, системні порушення мовлення, афазія, спеціальне педагогічне середовище.*

Постановка проблеми. Розлади нейропсихологічного спектра, що виникають унаслідок органічних уражень головного мозку через високу поширеність і тяжкі наслідки для стану здоров'я населення представляють важливу медичну, соціальну й педагогічну проблему. Найбільш часті з них, зокрема афазія, і пов'язані з нею розлади письма, читання, різних видів гнозиса та праксиса, залишають після себе тяжкі дефекти, що порушують працездатність хворого, а іноді призводять до інвалідності. Правильно організована система реабілітації може зберегти соціальні можливості хворих і повернути до трудової діяльності [8]. Як зазначають учені, рівень реабілітаційних можливостей відновлювального навчання зумовлюється раціональністю його організації [6; 8]. Проте, не дивлячись на змістовність і методологічну розробленість положень, що існують сьогодні в афазіології, питання організації педагогічного середовища відновлювального навчання потребують уточнень і конкретизації [3]. Актуальність вивчення компонентів педагогічного середовища зумовлена особливими вимогами до підвищення якості надання корекційної допомоги хворим з афазією з метою найшвидшого повернення до звичних форм життя.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні методологічні підходи та практична змістовність відновлювального навчання хворих з афазією розкриті у працях О. Р. Лурія, Т. Г. Візель, Е. С. Бейн, Л .С. Цвєткової, В. М. Шкловського, В. В. Оппель, М. К. Бурлакової, О. М. Вінарскої та ін. Л. С. Цвєтковою виділено основні принципи логопедичної реабілітації.

В Україні за останні роки питання афазії в педагогічному аспекті досліджувались А. М. Савицьким (2009), М. К. Шеремет (2010), Ю. В. Рібцун (2011), А. В. Зарицькою (2014), О. В. Лянною (2015, 2016) та ін. Публікації учених торкаються особливостей нейропсихологічної діагностики при афазії, зв'язків мовленнєвих і рухових розладів у процесі відновлення, педагогічних умов відновлювального навчання. Питання ж, що стосуються педагогічного середовища відновлювального навчання при афазії залишаються майже не представленими у науковій літературі.

Мета статті – визначити компоненти педагогічне середовище та з'ясувати їх вплив на відновлювальне навчання хворих з афазією.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано такі методи: загальнотеоретичні – аналіз, узагальнення й синтез досвіду зарубіжних і вітчизняних фахівців, абстрагування, систематизація вихідних положень, що дали змогу розглядати педагогічне середовище як цілісну структуру; конкретно-наукові – метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ, та метод структурно-логічного аналізу, що уможливив визначення рис педагогічного середовища відновлювального навчання осіб з афазією; емпіричний – спостереження за відновлювальним процесом хворих з афазією.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до концепції, розробленої експертами Всесвітньої організації охорони здоров'я, система заходів нейрореабілітації хворих з афазією повинна бути спрямованою на швидке й максимально повне відновлення фізичного, соціального, психологічного, а також мовного статусів хворого. Найбільш повна соціальна інтеграція хворих виражається не лише в можливості повноцінно працювати, але й у відсутності психологічного дискомфорту, пов'язаного із зміненим мовленнєвим статусом.

Як відзначають учені (Е. С. Бейн, В. В. Оппель, Л. С. Цвєткова та ін.), для відновлення мовленнєвої комунікації, окрім застосування різних шляхів, методів і форм логопедичної роботи, значення набуває педагогічне середовище, у якому відбувається корекційна діяльності.

Поняття «педагогічне середовище» нещодавно увійшло у вживання. Як зазначає Ю.С. Хоменко, простір, що розуміється як середовище є парною категорією та його слід розглядати тільки у відношенні будь-якого діючого в цьому середовищі суб'єкта [5, 154]. Відповідно, суб'єктами педагогічного простору в логопедичній реабілітації можуть виступати як окремі хворі, так і група хворих, а також логопед, колектив фахівців, члени родини хворого, лікувальна установа в цілому. Усі суб'єкти означеного простору одночасно є умовами діяльності того суб'єкта, відносно якого розглядається педагогічне середовище. Співвідношення між ними носять характер умовного поля можливостей, тому педагогічне середовище характеризується не тільки діючими в ньому суб'єктами, а й загальними

для всіх умовами їх взаємодії. Воно може характеризуватися на мікрорівні відновлювального процесу та відносин у ньому, і на макрорівні соціальних умов і відносин у відновлювальній діяльності [5, 155].

Таким чином, педагогічне середовище у відновлювальному навчанні можна визначити як сукупність організаційних, особистісних, соціальних і побутових умов відновлювальної діяльності хворого, у даному випадку з афазією, який є педагогічним суб'єктом. Іншими словами педагогічне середовище – це сфера постійного розширення зв'язків хворого з соціальним і навколишнім середовищем.

Важливою складовою відновлення мовленнєвого спілкування виступають організаційні умови корекційного навчання. Значний внесок у розробку проблем організації педагогічного середовища корекційного навчання внесли В. М. Синьов, В. І. Бондар, К. О. Островська, Д. І. Шульженко, С. В. Федоренко, у логопедії – М. К. Шеремет, В. В. Тищенко, С. Ю. Конопляста, Л. І. Трофіменко та інші. Впливи зовнішніх умов на педагогічний суб'єкт можуть бути, як сприятливими для відновлювальної діяльності, активізовувати, так і знижувати її ефективність. До того ж правильна організація процесу навчання, окрім вирішення основної мети, дозволяє впливати і на відхилення загальної поведінки хворих, змінювати їх особистісну реакцію на дефект, допомагає створити умови для загального орієнтування хворого в новій життєвій ситуації, що виникла після захворювання.

Загальна методична організація відновлювального навчання включає у свою структуру низку взаємопов'язаних компонентів, а саме встановлення контакту з хворим і з близькими йому людьми; динамічне нейропсихологічне обстеження; загальний і диференційований методичні підходи й форми організації відновлювального навчання [6]. Педагогічним середовищем у цій структурі є особливий устрій і організація оточення суб'єкта, що взаємодіє з цим оточенням, на всіх етапах методичної організації.

Структурною, інтегративної частиною всього процесу логопедичної реабілітації є встановлення контакту з хворим. Від уміння провести першу бесіду, заручитися підтримкою, вселити віру хворому в успішність подальших занять значною мірою залежить ефективність відновлювальної роботи. Навіть перше нейропсихологічне обстеження хворого, як зауважує Л. С. Цвєткова, є засобом встановлення контакту в робочих обставинах, хоча й спрямоване на вирішення інших завдань. Поряд із застосуванням певних методів і прийомів, що зумовлюються особистісними установками, віком, професією, інтересами й поглядами хворих, паралельно постають вимоги виявити їх мовленнєві та інтелектуальні можливості, особистісні реакції, системи відносин, особливості емоційно-вольової сфери та інше. Встановлення контакту й обстеження повинні носити динамічний характер, поєднуватися з малодозованою стимуляцією та спиратися на використання

психічних процесів хворого в різних аспектах і модальностях. Тому кожна зустріч із хворим повинна завжди чітко методично, змістовно та психологічно продумуватися логопедом.

Не менш важливим компонентом відновлювального навчання виступає організація динамічного нейропсихологічного обстеження. Аналіз починається з ретельного вивчення анамнезу захворювання, даних історії хвороби і включає розгляд кількох аспектів, в яких може виступати дефект. Перш за все аналізу піддаються симптоми клінічної картини порушення мовлення, що можуть вказати на механізм порушення і можливу топографію ураження мозку. Психологічна картина прояву дефекту дає можливість розкрити порушення психологічної структури мовлення, вказати які функції, форми і види мовлення є порушеними, а які – збереженими, визначити психологічні механізми порушення мовлення і способи подолання дефектів.

Нейропсихологічне обстеження вимагає дотримання певних вимог до умов його проведення, а саме: спокійна обстановка, виключно доброзичливе ставлення до обстежуваного з боку логопеда, припустима відносно щира атмосфера. Під час обстеження не повинно бути сторонніх осіб. Обов'язковим є встановлення контакту з обстежуваним, спілкування має бути довірливим і відкритим, важливо враховувати бажання пацієнта до обстеження, повинна бути створена атмосфера співпраці й контакту, голос логопеда має бути тихим, доброзичливим, м'яким, а сам він повинен бути небагатослівним. Для виконання будь-якого завдання інструкцію бажано повторити кілька разів або дати зразок виконання завдання. При обстеженні обов'язковою вимогою є перерва для активного або пасивного відпочинку з подальшим спостереженням за поведінкою хворого і припинення обстеження при втомі пацієнта. При необхідності перевірки гіпотези про порушення динаміки протікання вищих психічних функцій до процедури можуть залучатися, або вилучатися, певні перешкоди [1, 38]. Правильно організоване нейропсихологічне обстеження дозволяє не лише встановлювати топічний і мовленнєвий діагноз та визначити методи подолання дефекту в кожному конкретному випадку, але й планувати правильну стратегію відносин з пацієнтом, що окрім організаційних умов педагогічного середовища буде складати і соціальну його складову.

Повертаючись до загальної методичної організації відновлювального навчання, необхідно зазначити, що методи реабілітації мовлення при афазії можуть різнитися за своєю природою та забезпечувати різний кінцевий результат відновлення. Так прямі методи спрямовані на виклик залишкових можливостей мовленнєвої діяльності, а методи компенсаторного характеру – на перебудову функції на основі інших функціональних структур. Проте, враховуючи той факт, що дефект тієї чи іншої психічної функції при локальному ураженні мозку ніколи не протікає ізольовано, а у взаємозв'язку з особистісними реакціями на дефект і деякими змінами особистості за

неврозоподібним типом, не можна залишати поза увагою питання їх пом'якшення або усунення. Найбільш ефективним засобом зняття цих змін у стані хворого й налагодження контакту з ним є створення робочого настрою та подальша організації його діяльності.

Налаштування на робочій лад хворих даної категорії повинно проводитися через введення в контекст діяльності (за Л. С. Цвєтковою), що дозволяє підвищувати увагу й загальну чутливість у психічній сфері хворого, і готувати його до цікавої та доступної роботи. Через «введення» в діяльність у психічній сфері створюється очікування подальших подій, що зосереджує увагу на предметі чи завданні, підвищує загальну чутливість до сприйняття, тренує стійкість і розподіл уваги, вводить у робочий стан і готує до сприйняття матеріалу. Оскільки будь-яка діяльність це процес, що спонукається та спрямовується мотивами (за О. Н. Леонтьєвим), з яких виникають наміри, активність і потреба до спілкування, постійно повинна приділятися увага їх утворенню. Формування необхідних мотивів діяльності хворих сприяє підвищенню їх психічної активності, фізичної та розумової працездатності, подоланню страху мовлення, концентрації уваги та створює базу для відновлення психічних функцій [6]. Тож мотиваційній стороні педагогічного середовища теж повинна приділятися постійна увага.

Оскільки в логопедичній реабілітації при афазії особливо важливою є загальна мовленнєва активність хворих, вона повинна постійно підкріплюватися спеціальною системою мотивів. Ефективним стимулом і умовою для її підвищення є опора на багатий досвід взаємодії людини з оточуючим її середовищем. Вивчаючи психологію життєвого середовища в педагогічному аспекті, М. Черноушек охарактеризував його таким чином: середовище не має певних, чітко фіксованих рамок у часі й просторі; воно впливає на всі почуття, і інформацію про середовище ми отримуємо з поєднання даних усіх органів; середовище дає не лише головну, але й периферійну інформацію; воно містить завжди більше інформації, ніж ми здатні свідомо зареєструвати та зрозуміти; сприймається воно в тісному зв'язку з практичною діяльністю; будь-яке середовище поряд із фізичними й хімічними особливостями має психологічне й символічне значення; оточуюче середовище впливає як єдине ціле [7]. У відновлювальному навчанні середовище виконує подвійну роль: по-перше, воно є джерелом інформації, по-друге – на його тлі здійснюється діяльність хворого.

Наступним фактором педагогічного середовища в логопедичній реабілітації при афазії є соціальний. Як відзначають уже чимало дослідників, він є провідним у формуванні психіки людини й тому повинен посісти одне з найважливіших місць у системі реабілітації хворих з афазією. Найбільшою мірою соціальним аспектам мовлення відповідають групові форми роботи. З їх допомогою можна реалізовувати насамперед діяльність спілкування та впливати на особистість хворого через механізми

малої соціальної групи. Групове заняття сприяє правильній організації мовленнєвого середовища й дозволяє створити правильний емоційний фон, що впливатиме на діяльність хворого.

Робота з хворими в групі дозволяє спонукати їх до комунікації, розширювати межі мовленнєвого спілкування, сприяти самовизначенню, підвищувати здатність хворих до адаптації в суспільстві, тренувати соціальні й побутові навики спілкування в колективі тощо. Проте ступінь активності й ефективності взаємодії у групі залежатиме від оптимальності підбору її членів. Важливими компонентами загальної атмосфери співпраці у групі виступають сумісність особистостей хворих, схожості інтересів, спільності настрою, типів реакції та поведінки, а також величина, склад, закритість чи відкритість групи.

Соціальні умови відновлення мовлення також можуть бути охарактеризовані впливом основних соціальних сфер життя хворого: сімейної, дозвільної, громадської та професійної.

Активними учасниками педагогічного середовища, у якому відновлюється хворий, мають бути логопед, сім'я, рідні й друзі хворого. Так, значення сім'ї в досліджуваній проблемі пояснюється тим, що вона є одним із різновидів малих соціальних груп. Сімейні умови відновлення мовленнєвого спілкування залежать від складу сім'ї, рівня освіти й педагогічної культури рідних і близьких, їх спрямованості на реабілітацію хворого, контакту з логопедом і деяких інших характеристик. Розглядаючи функції сім'ї вчені виділяють поміж них терапевтичну функцію, оскільки сім'я є фактором емоційної підзарядки, підтримування життєвого тонусу, зняття стресів, оздоровлення, сім'я дає відчуття стабільності й захищеності. Саме в сім'ї людина проходить первинну соціалізацію через спілкування з близькими людьми, відносини у веденні домашнього господарства, через розподіл праці, обов'язків, опіку молодих і літніх людей.

У процесі відновлювального навчання логопед постійно має співпрацювати з сім'єю хворого. Формами співпраці з оточенням хворого можуть бути бесіди, консультації, спільні заняття, групові тренінги, інформаційне забезпечення та інше. Головною їх метою є формування теоретичної та практичної готовності рідних брати активну участь у відновлювальній роботі для підвищення її ефективності. Під час їх здійснення логопед інформує оточуючих пацієнта, як з ним поводитись, який діапазон мовних можливостей має хворий, які особливості спілкування з ним, які мовленнєві ситуації створювати, яких правил мовної поведінки слід дотримуватися.

Ступінь участі оточення хворого в логопедичній реабілітації Ж. А. Пайлозян пропонує визначати за такими параметрами: а) ставлення до відновлювального навчання; б) готовність до співпраці з логопедом; в) застосування логопедичних рекомендацій; г) прояв ініціативи в ході співпраці з фахівцем. Це дає можливість розділити мовне середовище

пацієнтів з афазією на активне (співробітництво), пасивне (керівництво) та формальне (байдужість). Дослідження вченої показали, що існує чіткий зв'язок між особливостями мовного середовища й результатами логопедичної роботи. За наявності активного мовного мікрооточення результати логопедичної роботи стають вище й істотно відрізняються від показників формального й пасивного мовного середовища [4].

Умови дозвільної діяльності в педагогічному середовищі визначаються багатством можливостей повноцінного, різноманітного та змістовного використання вільного часу хворих. Форми проведення дозвілля зумовлюються можливостями хворого й можуть носити характер як активних (недовготривалі екскурсії, перегляд експозицій, участь у спеціальних арт-терапевтичних майстер-класах), так і пасивних (читання, спілкування в сімейному колі, перегляд відео, спільне ведення домашнього господарства). За допомогою і тих і інших можна не лише заповнювати вільний час хворого, але й вирішувати завдання логопедичної реабілітації: спонукати хворих до мовленнєвого спілкування, розширювати його можливості, збагачувати активний словник, впливати на порушені особистісні якості хворих тощо. Сукупність стійких відносин з іншими соціальними суб'єктами визначає громадську сферу життя хворих.

До професійних умов слід віднести професійну спрямованість логопедичної реабілітації кожного окремого хворого, оскільки одним із завдань загальної реабілітації є повернення хворого до колишньої професійної діяльності, і лише в разі неможливості досягти цієї мети – перепідготовка хворого до інших видів діяльності. Виходячи з цього, однією з умов відновлювального навчання має бути визначення реабілітаційного потенціалу хворого для прогнозу його можливостей повернутися на колишнє місце роботи та спрямовувати всі зусилля під час навчання на досягнення цієї мети. У ході занять важливо створювати ситуації, пов'язані з професією хворих, імітувати сцени спілкування на роботі, обирати наближені теми занять тощо.

Побутові умови, як фактор педагогічного середовища, розглядаються у вигляді співвідношення відповідності обставин відновлювальної діяльності педагогічним вимогам. Однією з характеристик побутових умов є комфортність відновлювальної діяльності. До неї можна віднести й облаштованість приміщень, де проходять заняття (укомплектованість зручними меблями, достатня освітленість, комфортна температура, наявність наглядного матеріалу тощо) і загальну атмосферу занять.

Одним із головних компонентів педагогічного середовища виступає особистісний фактор. Будь-яка форма афазії, окрім порушення загальної та вербальної комунікації, призводить до зміни особистості, спричиняє зміну емоційно-вольової сфери, зниження загальної активності, виникнення труднощів включення хворого в контакт, фобії мовлення, інколи негативізму,

аутизму тощо. [2; 6]. Саме цього внутрішнього самопочуття хворих з афазією повинні стосуватись особистісні умови спеціального педагогічного середовища. Від розуміння особистісних особливостей суб'єкта з афазією залежить своєчасна профілактика і корекція механізмів порушення його мовленнєвого спілкування. Ж. М. Глозман зауважує, що врахування особливостей особистості хворого, його індивідуальності, повинно проходити через усе відновлювальне навчання, це дозволить логопедові не лише уточнити синдром і прогноз захворювання, а й обрати тактику терапевтичних впливів.

Крім того, відзначає вчена, особистісні умови педагогічного середовища охоплюють міжособистісні стосунки хворого з логопедом і іншими пацієнтами, що складаються в ході відновлювальної діяльності. Ці стосунки дозволяють долати переважну кількість відхилень у загальній поведінці хворих, особистісній реакції на дефект, а також допомагають створити умови для загального орієнтування хворого у життєвій ситуації, що склалася [2].

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, як показав аналіз наукової літератури, попри змістовність і методологічну розробленості положень відновлювального навчання при афазії, питання організації педагогічного середовища потребують конкретизації та уточнень. Особливі вимоги до підвищення якості корекційної допомоги хворим з афазією зумовлюють вивчення компонентів педагогічного середовища, у якому відбувається логопедична реабілітація хворих. Педагогічне середовище відновлювального навчання при афазії можна означити як сферу постійного розширення зв'язків хворого із соціальним і навколишнім середовищем через сукупність організаційних, особистісних, соціальних і побутових компонентів. Їх урахування в реалізації реабілітаційної програми з відновлення мовлення значно покращує її результативність. Так, організаційні умови зумовлюють встановлення контакту з хворим і його оточенням, проведення нейропсихологічного обстеження, реалізацію методичних підходів та форм організації відновлювального навчання. Особистісний компонент ґрунтується на врахуванні змін особистості хворого, що пов'язані з ураженням структур головного мозку й особистісних реакцій хворого на дефект мовлення й захворювання в цілому. Соціальні умови педагогічного середовища є сукупністю соціальних відносин і соціальних сфер життя хворого: сімейної, дозвільної, громадської та професійної. Цілеспрямований корегуючий вплив на ці сфери дає свої позитивні результати в логопедичній реабілітації. Побутовим компонентом є комфортність відновлювальної діяльності.

Перспективним напрямом наукових пошуків може стати аналіз аспектів моделювання педагогічного середовища в логопедичній реабілітації осіб з афазією.

ЛІТЕРАРУРА

1. Бекоева Д. Д. Особенности нейропсихологического исследования / Д. Д. Бекоева, В. А. Дегтярев // Вестник МГПУ им. М. А. Шолохова : Педагогика и психология образования. – 2009. – № 3 – С. 34–48.

2. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности / Ж. М. Глозман. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

3. Лянна О. В. Педагогічні умови відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану / О. В. Лянна // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. – Вип.32. – С. 180–185.

4. Пайлозян Ж. А. О роли микросоциального окружения в процессе нейропсихологической реабилитации пациенов с афазией / Ж. А. Пайлозян // Медицинский вестник Эребуни. – Ереван, 2011. – Вип. 2 (46). – С. 37-40.

5. Хоменко Ю. С. Методологія дослідження освітнього середовища в контексті забезпечення здоров'я [Електронний ресурс] / Ю. С. Хоменко // Філософія. Культура. Життя : Збірник наукових праць. – 2010. – № 34. – С. 154-158.

6. Цветкова Л. С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения / Л. С. Цветкова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 640 с.

7. Черноушек М. Психология жизненной среды / М. Черноушек // [пер. с чеш. И. И. Попа]. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

8. Шкловский В. М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии / В. М. Шкловский, Т. Г. Визель. – М. : Ассоциация дефектологов, В. Секачев, 2014. – 96 с.

REFERENCES

1. Bekoeva, D. D., Deptiarev, V. A. (2009). Osobennosti neiropsikholohicheskoho issledovaniia [Features of neuropsychological research]. *Vestnik MHPU im. M. A. Sholohova: Pedagogika i psikholohiia obrazovaniia, 3,* 34–48.

2. Hlozman, Zh. M. (2002). *Obshchenie i zdorovie lichnosti [Communication and health of the individuality].* Moscow: Akademiia.

3. Lianna, O. V. (2016). Pedahohichni umovy vidnovlennia movlennievoho spilkuvannia pry afazii u osib pisliainsultnoho stanu [Pedagogical conditions of speech communication recovery during the post-stroke aphasia]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, *32,* 180–185. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova.

4. Pailozian, Zh. A. (2011). O roli mikrosotsialnoho okruzheniia v protsesse neiropsikholohicheskoi reabilitatsii patsiientov s afaziei [On the role of the microsocial environment in the process of neuropsychological rehabilitation of patients with aphasia]. *Meditsinskii vestnik Jerebuni*, *2 (46),* 37–40. Yerevan.

5. Khomenko, Iu. S. (2010). Metodolohiia doslidzhennia osvitnioho seredovyshcha v konteksti zabezpechennia zdorovia [Research Methodology of educational environment in the context of health]. *Filosofiia. Kultura. Zhyttia, 34,* 154–158.

6. Tsvetkova, L. S. (2002). *Afaziolohiia: sovremennyie problemy i puti ikh resheniia [Afaziology: modern problems and ways to solve them].* Moscow: Moskovskii psikholoho-sotsialnyi institute, Voronezh: MODEK.

7. Chernoushek, M. (1989). *Psikholohiia zhyznennoi sredy [Psychology of the living environment]*. Moscow: Mysl.

8. Shklovskii, V. M., Vizel, T. H. (2014) *Vosstanovleniie rechevoi funktsii u bolnykh s raznymi formami afazii [Recovery of speech function in patients with different forms of aphasia].* Moscow: Assotsiatsiia defektologov, V. Sekachev.

РЕЗЮМЕ

Лянная Ольга. Компоненты педагогической среды в логопедической реабилитации больных с афазией.

Целью статьи стало определение компонентов педагогическое среды и выяснения их влияния на восстановительное обучение лиц с афазией. В статье раскрывается актуальность проблемы определения педагогических условий логопедической реабилитации при афазии. Освещается роль педагогической среды как педагогического условия восстановительного обучения и эффективного рычага для оптимизации реабилитационного процесса. Проанализированы организационные, личностные, социальные и бытовые компоненты педагогической среды восстановительного обучения при афазии. Указанны перспективы дальнейшего анализа аспектов моделирования педагогической среды в логопедической реабилитации лиц с афазией.

Ключевые слова: *восстановительное обучение, системные нарушения речи, афазия, специальная педагогическая среда.*

SUMMARY

Lianna Olha. The components of pedagogical environment in logopedic rehabilitation of patients with aphasia.

The article reveals the relevance of the problem of determining pedagogical conditions of logopedic rehabilitation of people with aphasia. The role of the pedagogical environment as a pedagogical condition of restorative training and the effective lever in optimizing of the rehabilitation process is highlighted.

As was shown by analysis of research literature, despite the pithiness and methodological elaborating of regulations of restorative training in case of aphasia, the questions of the organization of pedagogical environment require concretization and refinement. The purpose of the article is the determining of the components of a pedagogical environment and determining their impact on restorative training of people with aphasia. Specific requirements for improving the quality of correctional aid to patients with aphasia cause the studying of the components of pedagogical environment in which the logopedic rehabilitation of patients takes place. Pedagogical environment of restorative training in case of aphasia can be defined as a sphere of constant expansion of ties of the patient and environment or social environment through a set of organizational, personal, social and living conditions. Their consideration in the implementation of the rehabilitation program in restoration of speech improves efficiency restorative activity. Thus, the organizational conditions cause establishing contact with the patient and his entourage, conducting neuropsychological examination, the implementation of methodological approaches and forms of organization of restorative training. The personal component is based on consideration of patient's individuality changes associated with the damage to brain structures and personal reactions of the patient to the speech defect and disease in general. Social conditions of pedagogical environment are a set of social relations and social spheres of life of the patient: family, permitting, public and professional ones. Purposeful adjustment impact on these spheres gives its positive results in logopedic rehabilitation. Consumer component is the comfort of restorative activities.

A promising area of scientific researches may be the analysis of aspects of modeling of pedagogical environment in logopedic rehabilitation of people with aphasia.

Key words: *restorative training, systemic speech disorders, aphasia, special pedagogical environment.*

УДК 376.2:7.01

Ірина Садова
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
ORCID ID 0000-0003-2570-5392
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/270-279

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розкрито проблеми соціалізації дітей із особливими освітніми потребами; представлено теоретичні й методичні аспекти використання арт-терапії як технології активізації пізнавальної діяльності учнів, де основний акцент робиться на творчому самовираженні та розвитку сенсорного сприйняття. Визначено базові чинники дії методів арт-терапії на розвиток особистості дітей та інтеграцію їх у сучасне суспільство. Досліджено вплив казкотерапії, ізотерапії та пісочної терапії на учнів з обмеженими можливостями Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 104 імені Святого Миколая.

Ключові слова: *арт-терапія, дитина з особливими освітніми потребами, спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, соціалізація.*

Постановка проблеми. Концепція спеціальної освіти України передбачає створення таких умов, за яких особи з обмеженими можливостями могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме потреби суспільства. Питання навчання, виховання, лікування, соціалізації дітей із особливими освітніми потребами стають дедалі актуальнішими. Проблема набуває окремого наукового статусу насамперед тому, що в Україні система соціальної та психолого-педагогічної реабілітації дітей із обмеженими можливостями здійснюється непослідовно і непрофесійно. Здебільшого задіюються екстенсивні й рутинні форми роботи, засновані на культивуванні байдужого, формального й авторитарного ставлення до знедолених дітей. Серед сучасних засобів соціалізації дітей значне місце відводиться такому напряму корекційної педагогіки, як арт-терапія, яка має інсайторієнтовний характер та створює атмосферу довіри й уваги до внутрішнього світу дитини. Адже в кожної дитини є своя життєва історія, у цій історії є і веселі, і сумні моменти, є ситуації, які хочеться пригадати, можливо, по-новому осмислити, але доступ до них «за сімома замками». Арт-терапія – це

ключик. Один із видатних засновників гуманістичної психології К. Роджерс вважав, що вся психотерапія повинна ґрунтуватися на науці й мистецтві, які здатні проникати у внутрішній світ людини, бути особистісно орієнтованими. Актуальність порушеної проблеми ми спробуємо висвітлити в нашій статті.

Аналіз актуальних досліджень. Значна кількість робіт присвячена впливу арт-терапії на дітей із особливими потребами (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Т. Ілляшенко, Г. Іващенко, В. Кондрашин, А. Кігічак, Л. Обухова, Л. Одинченко, А. Панов, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Шульга, О. Чебикіна, М. Щибрик та ін.). Заслуговують на увагу роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації реабілітаційної роботи через методи арт-терапії (Л. Алєксєєва, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, А. Копитін, А. Панова, Б. Шапіро, О. Холстова, Л. Різник, Л. Шаповал). Проте, незважаючи на актуальність, зазначена науково-педагогічна проблема не набула розвитку в теорії і практиці навчання дітей.

Метою статті є вивчення впливу окремих технологій арт-терапії на соціалізацію дітей, які мають особливі освітні потреби.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових та навчально-методичних джерел із досліджуваної проблеми: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація емпіричних і теоретичних даних; спостереження, опитування, бесіда.

Виклад основного матеріалу. На соціалізацію дітей із обмеженими функціональними можливостями впливає ціла низка чинників, що вимагають від неї певної просоціальної поведінки й активності. Насамперед, слід ураховувати вплив макрочинників (клімат, суспільство, держава, релігія тощо), які суттєво впливають на загальну соціалізацію всіх жителів планети, що живуть у певних країнах. Друга група детермінант – мезофактори, тобто умови соціалізації великих груп людей, що відрізняються за національною ознакою, місцем і типом поселення, у якому вони живуть (регіон, місто, селище, село), приналежністю до аудиторії тих або інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно тощо) [1, 25].

Багато дітей із особливими потребами проживають у сім’ях із невисоким рівнем матеріального забезпечення. За суб`єктивними оцінками, основні проблеми сімей, де є діти-інваліди, пов’язані з фінансовою недоступністю поліпшення житлових умов, браком коштів для придбання необхідного харчування, медпрепаратів, технічних засобів компенсації вад, корекції та контролю стану здоров’я, предметів і послуг для задоволення культурних потреб тощо [3, 113].

Джерелом негараздів сімей, які виховують дітей і молодь із функціональними обмеженнями, залишається комплекс проблем, пов’язаних із недоліками системи охорони здоров’я. Особливі потреби й обмежені можливості дітей та молоді з особливими потребами обумовлюють цілий комплекс специфічних проблем у сфері освіти [3, 114].

Отже, при сучасному рівні розвитку спеціальної освіти по всій території нашої держави має бути створення реабілітаційних центрів психолого-педагогічної допомоги дітям із особливими освітніми потребами та їхнім батькам. Акцент теоретико-емпіричного пошуку слід зосередити на задіянні інноваційних технологій у соціально-педагогічній реабілітації та соціалізації дітей-інвалідів, а ключовими напрямами потрібно обрати ті, що за переважаючим понятійно-функціональним принципом обирають ресоціалізацію, реадаптацію, рекреацію, акультурацію та інші «виживальні» тактики і стратегії.

Виходячи з цієї парадигми, ми розглядаємо арт-терапію як специфічну технологію соціалізації дітей з особливими потребами, як педагогічне «лікування» засобами мистецтва з метою формування в них активної операційно-діяльнісної життєвої позиції. Арт-терапія – метод, який пов'язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і, у результаті, знаходженням їм оптимальних способів вирішення своїх проблем. Творчість природно вплітається в життя дитини та є невід'ємною частиною її розвитку. У творчості дитини відображається те, що її хвилює, те, що для неї важливе. Саме тому арт-терапія така ефективна при роботі з дітьми, які мають особливі потреби. Дитина не замислюється про кінцевий результат, вона отримує задоволення від самого процесу, ось чому цей процес для неї такий терапевтичний.

Арт-терапевтична робота припускає широкий вибір різних образотворчих матеріалів:

1) фарби, олівці, воскові крейди, пастель;

2) для створення колажів або об'ємних композицій використовуються журнали, кольоровий папір, фольга, плівка, коробки від цукерок, текстиль;

3) природні матеріали – кора, листя і насіння рослин, квіти, пір'я, гілки, мох, камінці;

4) для ліплення – глина, пластилін, дерево, спеціальне тісто.

Художні матеріали чинять безпосередню дію на художню роботу дитини. Вони спонукають її бачити й відчувати, породжують емоційний підйом і усвідомлення. Самі по собі будучи частками реальності, ці матеріали спонукають дитину до зіткнення з реальністю. Таким образом, між творцем і художнім матеріалом відбувається динамічна взаємодія. Особливо цікаво з'ясувати, який матеріал викликає найбільшу експресивність дитини. Тим самим вільний вибір матеріалу є найважливішою рушійною силою в процесі художньої роботи [2, 16].

Визначити вплив методів арт-терапії на дітей із особливими потребами ми намагалися під час співпраці із учнями Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 104 імені Святого Миколая. Головними завданнями школи є забезпечення права дітей на

здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесу; формування соціально адаптованої особистості; сприяння психічному та фізичному розвиткові дітей.

Для вирішення поставлених у роботі завдань нами було використано окремі методики арт-терапії, а саме:

- методику «Малюнок сім'ї»;
- методику ізотерапію «Лікувальна мандала»;
- методику казкотерапію «Несмачний колобок»;
- методику пісочної терапії «Дерево життя»;
- методику ізотерапію «Долаємо страх» [2].

Наше дослідження проводилось у кілька етапів:

1) теоретико-аналітичний – здійснювалося постановка проблеми, визначення мети та завдань дослідження;

2) організаційний етап включав теоретичний аналіз наукової літератури, підбір матеріалу для проведення дослідження та методик для обстеження дітей із особливими потребами;

3) здійснення дослідно-експериментальої роботи, у процесі якої підтверджувалась актуальність дослідження;

4) обробка результатів проведеного діагностування й узагальнення отриманих результатів (підсумковий етап).

Основними завданнями дослідження було визначено:

- обґрунтувати актуальність та доцільність психолого-педагогічної роботи із неповносправними дітьми;
- визначити вплив методів арт-терапії на дітей із особливими потребами.

У дослідженні брали участь:

- учениця 4 класу – Кореновська Вікторія Ярославівна, 10 років, діагноз: легка розумова відсталість та мікроцефалія;
- учениця 1 класу – Гузій Тетяна Андріївна, 8 років, діагноз: легка розумова відсталість та дизартрія;
- учень 2 класу – Кокоцький Богдан Павлович, 8 років, діагноз: легка розумова відсталість;
- учень 2 класу – Луцишин Андрій Ігорович, 10 років, діагноз: легка розумова відсталість;
- учениця 4 класу – Каспрук Христина Іванівна, 12 років, діагноз: легка розумова відсталість.

Аби простежити залежність захворювання від атмосфери, яка панує в родині Кореновської Вікторії Ярославівни (діагноз: легка розумова відсталість та мікроцефалія) ми використали методику «Малюнок сім'ї», запропонувавши дитині намалювати на аркуші паперу свою сім'ю. З нашою допомогою Вікторія намалювала себе поруч із мамою, татом і сестричкою в

такому співвідношенні, що вони здаються справжніми велетнями. Це означає, що дівчинка відчуває себе маленькою, у неї занижена самооцінка. Штрихові лінії на малюнку підтверджують підвищений рівень тривожності стосовно батьків. Тато, який проводить увесь день на роботі, зображений з маленькою головою, оскільки в сім'ї він сприймається як другорядна особа. Найближча людина для Вікторії, за малюнком, – це сестричка (вона використала однакові кольори для суконь). Вікторія також намалювала всюдисуще сонечко, яке має розтопити «кригу проблем» у родині. Узагальнюючи, можна стверджувати, що сонце – це символ захисту і тепла, джерело, якого так не вистачає дівчинці та всім її родичам. Цей тест допоміг нам «зазирнути в душу» дитини і зрозуміти, чим вона живе, що її турбує, чи комфортно їй у сім'ї.

За допомогою ізотерапії можна зрозуміти соціальні проблеми, які переживає кожна дитина, тому ми попросити учениці 1 класу – Гузій Тетяну Андріївну (діагноз: легка розумова відсталість та дизартрія) намалювати свою хворобу і те, як вона собі уявляє спосіб позбавлення від хвороби, відповідно до цього провели ізотерапію на тему «Лікувальна мандала». Тетяні було запропоновано намалювати своє захворювання на аркуші паперу, використовуючи будь-які художні матеріали. Малюнок «Моя хвороба і я» був виконаний гуашшю і фломастером. Опис малюнка дитиною: «Я намалювала свою хворобу у вигляді чорної плями. Себе я намалювала під цією плямою, – мені страшно». На запитання, яким чином дівчинка уявляє собі процес одужання, вона дуже швидко намалювала наступний рисунок. Опис малюнка дитиною: «З відчиненого вікна ллється сонячне світло, і чорна пляма поступово зникає».

Далі була використана ізотерапія (мандала). Ми допомогли Тетяні намалювати малюнок у колі, придумати для нього назву та обговорити почуття й переживання, що виникають під час малювання. Після заняття настрій дівчинки покращився, вона більше посміхалася й намалювала величезну кількість кольорових малюнків. Таким чином, за допомогою роздумів і малюнків Тетяна знайшла свій спосіб вирішення проблеми.

Казкотерапія – це метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. За допомогою казкотерапії ми намагалися зрозуміти труднощі та гармонізувати внутрішній душевний хаос, що панує в душі учня 2 класу – Кокоцького Богдана Павловича (діагноз: легка розумова відсталість). Мама скаржилася на його погану поведінку. Хлопець часто встає на підвіконня і погрожує срибнути з вікна, пояснюючи, що мамі буде без нього добре. Зі слів мами: дитина небажана і її лякає поведінка сина. Нами було запропоновано пригадати улюблену казку. Богдан обрав казку «Колобок» і розподілив ролі таким чином: мама – колобок, він – лисиця. Потім учень багато разів

розповідав про фінальний епізод казки, як лисиця з'їдає колобка. Після чергового проковтування колобка хлопчик звернувся до нас зі словами: «Колобок мені вже набрид, хочеться з'їсти щось інше, можливо, у вас є печиво». Печиво знайшлося. Через місяць мама повідомила, що поведінка сина значно покращилася, і він перестав лякати її своїми вчинками.

У процесі арт-терапії діти отримали також цінний досвід позитивних змін за допомогою пісочної терапії. Основна мета пісочної терапії – досягнення дитиною ефекту одужання за допомогою спонтанного творчого вираження змісту особистого й колективного несвідомого. Учневі 2 класу – Луцишину Андрію Ігоровичу (діагноз: легка розумова відсталість) ми запропонували метод терапії піском і сказали наступне: «Подивися, наша пісочниця заповнена піском. У пісочниці є один секрет: сухий пісок легко перетворюється у вологий. Словом, тут все підвладне твоїй фантазії». Питання до учня були наступними: Які у тебе виникають відчуття від процесу створення пісочної картини? Що є для тебе важливим у цій картині?

Після обговорення ми провели техніку гри в піску «Дерево життя». На першому рисунку було намальовано березу, у якої тонкі гілки. На другому малюнку учень знову зобразив березу, яка росте вже на галявині та сонце, яке сказало цій березі «привіт» і дерево відповіло сонцю «привіт». На наступній роботі з'являється могутня ялина, оточена веселкою і сонце – символ позитивного настрою автора.

Таким чином, допомогу у процесі соціалізації дитини можна вважати успішною, якщо вдається зменшити за допомогою технологій арт-терапії тривожність, агресивність. Коли з'явиться нове розуміння проблеми, починає розвиватися адаптивна реакція.

Подолати дитячі страхи за допомогою ізотерапії ми допомагали учениці 4 класу – Каспрук Христині Іванівні (діагноз: легка розумова відсталість). Емоційна дитина, залежно від психічної структури особи, соціального досвіду, взаємовідносин з батьками і однолітками, може відчувати як тривогу, так і страх. Частіше бояться діти, що мають емоційні утруднення у відносинах з батьками, чиє уявлення про себе спотворене емоційними переживаннями в сім'ї або конфліктами. Ці діти не можуть покладатися на дорослих як на джерело безпеки, авторитету й любові. Іноді страхи важко усунути, оскільки дія на стан дитини з боку дорослих виявляється тільки на зовнішню сторону, без урахування характеру, сенсу і значення. Ефективнішою буде дія на причину страху, що породжують його умови й обставини. Для кращої дії на страхи необхідно передусім встановити емоційний контакт із дитиною. Після встановлення контакту варто перейти до бесіди, мета якої – виявити можливі причини виникнення страху. Можна запропонувати дитині усунути страхи, породжені уявою за допомогою малювання. Страхи малюються олівцями, фломастерами або фарбами. Останні більше підходять для дошкільнят, оскільки дозволяють робити

широкі мазки. Фломастерами більш охоче користуються молодші школярі. Підлітки 12–13 років віддають перевагу олівцям, що дає можливість деталізувати зображення і стирати те, що не подобається. Таким чином, необхідно мати достатню кількість образотворчих матеріалів, що відповідають експресивним потребам дитини [2].

Христина скаржилася на страх темряви, який з'явився в неї під час високої температури. Дівчинка боялася пройти по коридору всередині своєї квартири вечірньої пори, якщо в коридорі не увімкнено світло. Під час бесіди Христинка розповіла, що коли вона була маленькою, вона нічого не боялася, але коли вона сильно захворіла, їй раптом стало дуже-дуже страшно. І ось відтоді вона боїться темряви. Їй здавалося, що страх прийшов через відкриті двері. А самі двері зачинилися, і страху тепер ніяк не вибратися. На пропозицію намалювати свій страх дівчинка погодилася. Христинка малювала його довго і старанно у вигляді великого чорного квадрата, немов найчорніша темрява. На наступному малюнку дівчинка зобразила страх (який став менш насиченого чорного кольору) біля дверей. На останній роботі Христинка намалювала, як страх відлітає: «страх дуже радий, що нарешті він вільний». Таким чином, за допомогою роздумів і малюнків дівчинка знайшла свій спосіб вирішення проблеми. Отже, дослідження впливу терапевтичних методів на дітей із особливими потребами вказує на те, що педагогічна арт-терапія тісно пов'язана з розвитком емоційної, фізичної та соціальної сфери дитини.

З метою виявлення наявних тих чи інших компонентів структури психолого-педагогічної готовності педагога до роботи в спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті нами вивчено думку вчителів (всього опитаних 12 педагогів). Вони зазначили ті професійні та особистісні якості, які є необхідними та до певної міри достатніми для успішного навчання дітей із особливими освітніми потребами. Результати засвідчують, що опитувані в переважній більшості зазначають те, що стосується поглиблення або набуття знань з методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; знання особливостей їх розвитку; уміння знайти індивідуальний підхід до дитини; доброта, уміння зрозуміти дитину; сила волі, професійність, чуйність, уміння знаходити вихід зі складних ситуацій; оптимізм, урівноваженість, компетентність та володіння інноваційними технологіями. З результатів визначено, що вчителі з задоволенням працюють із дітьми; завдяки їм вони навчилися любити людей просто такими, якими вони є, навчилися допомагати іншим, не потребуючи взамін нічого, переборювати свої труднощі за допомогою довіри та любові. Але разом із тим учителі не можуть сказати, що працюється легко. Всі респонденти вважають, що ця робота дана їм від Бога.

Після проведення тестів та вправ з арт-терапії у дітей підвищився інтерес до навчання, зросла працездатність, покращилася увага, пам'ять,

мовлення; стабілізувався емоційний та психологічний стан учнів, знизилася тривожність. Учні більш комфортно почувають себе в школі, підвищилася самооцінка, віра в себе та свої сили, вони стали частіше посміхалися. Треба відзначити, що в дітей значно підвищилася успішність та налагодилися стосунки з однокласниками та батьками. Ми отримали результати, з яких бачимо, що вплив методів та арт-терапії на соціалізацію дітей із особливими потребами є беззаперечний.

Висновки зазначено в анкеті спостереження (табл. 1):

Таблиця 1

Заняття з арт-терапії *(анкета спостереження)*			
	До		Після
1.	Чи були заняття позитивним досвідом для дітей? Чи очікували їх діти?	Діти з байдужістю ставилися до занять	Діти з нетерпінням чекали наступного заняття
	Що вони говорили про них?	Про уроки говорили без особливого захоплення та емоцій	Розповідали про те, що на уроках їм подобається фантазувати, придумувати цікаві історії, малювати на піску, уявляти себе в казці
	Як змінювався їх фізичний та емоційний стан?	Діти були в'ялими, байдужими, відмовлялися виконувати вправи	Діти активні, жваві, покращилася працездатність, почали більше посміхатися
2.	Чи є зміни в самооцінці дітей?	У школярів не було мрій, вони недооцінювали себе, мали комплекси	Підвищилася самооцінка, з'явилися мрії про майбутнє
3.	Чи є зміни в спілкуванні дітей із однокласниками, психологом, учителем та батьками?	Були замкнутими, не спілкувалися з однолітками	Хочуть багато гуляти на вулиці, спілкуватися з усіма, хизуються своїми малюнками та виробами

Висновки. Настає час уваги до неповносправної дитини, чиє існування робить наше суспільство добрішим, толерантнішим, зрештою, просто нормальним людським суспільством. Арт-терапія, використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в

інтелектуальному, соціальному, емоційному й особистісному розвиткові дитини. Творчий характер занять допомагає дитині відкривати в собі щось нове, краще розуміти себе, розвивати свої відносини з людьми та світом. Велике значення має виявлення й розвиток у дітей здібностей: у одних – фізичної спритності, у інших – музичності, у третіх – схильності до малювання. Саме тому логічним буде рекомендувати звернути увагу на важливість того факту, що тільки творчий та системний характер, здійснення допомоги дітям в Україні дозволить підняти рівень та ефективність життя людей з психофізичними обмеженнями. Це власне і є новий підхід, у межах якого ми б хотіли бачити майбутнє вирішення проблем дітей із особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших наукових розвідок. На наш погляд, потребує подальшого дослідження проблема розробки арт-терапевтичних технологій як фактору збагачення творчості вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бастун Н. «Педагогіка тренувань» як засіб соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю / Н. Бастун // Соціальна психологія. – № 6. – 2013. – С. 45.

2. Киселева М. Арт-терапия в работе с детьми : Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.

3. Стадієнко Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство : науково-методичний збірник / Н. Стадієнко. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

REFERENCES

1. Bastun, N. (2013). “Pedahohika trenuvan” yak zasib sotsializatsii osib z intelektualnoiu nedostatnistiu [“Pedagogy of training” as a means of socialization of persons with intellectual disabilities]. *Sotsialna psykholohiia, 4,* 45. (In Ukrainian).

2. Kyseleva, M. (2006). *Art-terapiia v rabote s detmy [Art therapy in work with children]. Rukovodstvo dlia detskykh psykholohov, pedahohov, vrachei i spetsyalystov, rabotaiushchikh s detmi.* (p. 160). SPb.: Rech, (in Russian).

3. Stadiienko, N. (2000). Shliakhy intehratsii ditei z osoblyvymy potrebamy u suspilstvo [Integration of children with special needs into society]. *Naukovo-metodychnyi zbirnyk,* (p. 336). K.: Kontekst. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Садовая Ирина. Арт-терапия как эффективная технология социализации детей с особыми образовательными потребностями в современных условиях.

В статье раскрыты проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями; представлены теоретические и методические аспекты использования арт-терапии как технологии активизации познавательной деятельности учеников, где основной акцент делается на творческое самовыражение и развитие сенсорного восприятия. Определены базовые факторы воздействия методов арт-терапии на развитие личности детей и интеграцию их в современное общество. Исследовано влияние отдельных методик арт-терапии на

учеников с ограниченными возможностями Львовской специальной общеобразовательной школы-интерната № 104 имени Святого Николая.

***Ключевые слова**: арт-терапия, ребенок с особыми образовательными потребностями, специальная общеобразовательная школа-интернат, социализация.*

SUMMARY

Sadova Iryna. Art therapy as the efficient technology of socialization of children with special educational needs in the modern conditions.

The article deals with the problems of socialization of children with special educational needs; the accent is laid on the basic technologies of integration into society of children with peculiar needs and practical solutions of children's incapability problems have been suggested. Among modern facilities of socialization and pedagogical rehabilitation of children with the special educational necessities a considerable place is taken to such direction of correction pedagogics, as fairytale therapy that creates the atmosphere of trust and attention to the inner world of the child. Theoretical and methodological aspects of using fairytale therapy, isotherapy and sand therapy were displayed in the learning process of school. The basic impacts of the methods of art therapy for personality development of children and integrate them into modern society are identified. Attention is focused on the remedial work of special schools. The influence of certain techniques of the art therapy to students with disabilities of Lviv special boarding school №104 named after St. Nicholas is investigated.

The author examined the concept of the "fairytale therapy" as the technology of the activation of cognitive activity of juniors. Sand therapy is studied in the context of art therapy as a form of non-verbal correction, where the emphasis is on the creative self-expression and development of the child sensory perception. Art therapy (drawing techniques) is described as an art form that improves visual perception, develops the ability of pupils to observe, analyze and memorize.

The main theoretical generalization and chosen set of practical suggestions can be used in professional work of teachers, educators, parents with children who experience multiple problems due to limitations of the functional resources.

The basic results are inculcated in the educational process of the higher educational establishments and schools.

***Key words:** art therapy, child with special educational needs, special boarding school, socialization.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.937

Людмила Шуппе
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
ORCID ID 0000-0002-0694-2563
DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/280-290

ФАХОВА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ІСПАНІЇ ТА УКРАЇНИ: СПІЛЬНЕ І ВІДМІННЕ

Стаття присвячена дослідженню особливостей фахової підготовки бакалаврів романської філології на основі вияву спільних рис і відмінностей у змісті й способах її організації в системі університетської освіти Іспанії та України. Для порівняльного аналізу використано достовірні дані, які відображують специфіку фахової підготовки бакалаврів романської філології, зокрема спеціальності «Іспанська мова та література», в Університеті Барселона та Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Співставлено зміст освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів романської філології, перелік дисциплін їх загальнопрофесійної та профільної підготовки, способів залучення до навчально-пошукової, дослідницької роботи, виробничих практик.

Ключові слова: *фахова підготовка, бакалаври романської філології, система університетської освіти Іспанії та України, університет Барселони, зміст освітньо-професійних програм, організаційно-методичні засади навчання бакалаврів-іспаністів.*

Постановка проблеми. Нові виклики, пов’язані з глобалізацією, інтеграційними процесами в українському суспільстві й системі вищої філологічної освіти, необхідністю приведення викладання іноземних мов і перекладу у відповідність до міжнародних стандартів, підвищенням вимог до якості навчального процесу і якості отриманих знань, породжують нові вимоги до професійної підготовки фахівців із зарубіжної філології, зокрема бакалаврів романської філології. Через це свою соціальну місію провідні вітчизняні класичні, лінгвістичні, гуманітарні й педагогічні університети, які мають славетну історію, згідно з основними положеннями державних документів (Конституції України, Закону України «Про вищу освіту», «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті», Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», «Концепції вдосконалення освітнього процесу на гуманітарних факультетах класичних університетів України в контексті Болонського процесу», «Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти України») вбачають у спрямуванні професійної підготовки фахівців із іноземних мов на підвищення їхнього наукового й теоретичного рівня, удосконалення мовознавчої та загальнофілологічної бази, забезпечуючи високий рівень загальної культури й

позитивний досвід міжкультурної комунікації, володіння цілим комплексом сучасних теоретичних і практичних знань, що сприятимуть розвиткові фахових компетенцій та специфічних здібностей.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній теорії та практиці вищої філологічної школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів романської філології як висококваліфікованих фахівців сфери міжкультурної комунікації і шкільної іншомовної освіти (Р. Булгаков, О. Григорович, М. Князян, Н. Колесниченко). Натомість у контексті впровадження європейської мовної політики та нових викликів часу особливості професійної підготовки бакалаврів романської філології в університетах Іспанії до теперішнього часу залишається недостатньо висвітленим, хоча їхні випускники є затребуваними по всьому світу.

Мета статті полягає у виявленні спільних рис та відмінностей у змісті і способах організації фахової підготовки бакалаврів романської філології в університетах Іспанії та України.

Методи дослідження: аналіз, співставлення й узагальнення навчально-методичної документації, навчальних планів і освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів романської філології в університетах Іспанії та України.

Виклад основного матеріалу. Дослідження особливостей функціонування вищої іншомовної освіти в Іспанії показало, що професійну підготовку бакалаврів романської філології успішно здійснює філологічний факультет Університету Барселони (Universidad de Barcelona)**,** який, завдяки «своїм традиціям, престижу, якості освіти і відбору під час вступу», знаходиться в рейтингу 200 кращих вищих навчальних закладів світу [9]. Це головний державний університет Каталонії, заснований у 1450 р., у зв'язку з чим процедура вступу регулюється державою, регламентується іспанськими законодавчими актами і правилами вступу до державних університетів Каталонії. Наразі на 18 факультетах Університету Барселони навчається більше 90 тис. студентів, щорічно видається приблизно 10 тисяч дипломів бакалавра.

Навчальна програма для бакалаврів спеціальності «Іспанська мова та література» складається з 240 кредитів, що вказує на профілюючі предмети: філософія мови; історія мови; антропологія; фонологія і фонетика; синтаксис і морфологія. З першого курсу прийнято вивчати лише ті дисципліни, які мають пряме відношення до спеціальності, нічого зайвого. Упродовж всього терміна навчання бакалаврів на вивчення іспанської літератури відводиться 24 кредити, латиноамериканської літератури – 12 кредитів, іспанської мови – 18 кредитів, лінгвістики, класичної і сучасної мови – по 6 кредитів. Вивчення історії і критики іспанської літератури XX сторіччя, руху інтелектуалів і літературознавців передбачає 12 кредитів, історія і критика іспанської літератури Золотого Віку, історія і критика модерністської іспанської літератури (XVII–XIX ст.) – по 18 кредитів, середньовічної іспанської літератури – 12 кредитів. На осягнення історії і змін в іспанській мові, а також

лінгвістичного аналізу й опису іспанської мови бакалаврам відводиться по 36 кредитів. На вибір студентам відводиться 30 кредитів (Іспанська мова і її варіації; Рівні лінгвістичного аналізу іспанської мови; Література; Історіографія мовознавства; Теми і жанри в літературі іспанського Золотого віку/XX ст.; Коментарі до текстів на середньовічній іспанській мові). Випускна дипломна робота (для отримання ступеня бакалавра романської філології) передбачає 6 кредитів [6].

Більшість студентів на час навчання в бакалавріаті університету Барселони за спеціальністю «Іспанська мова і література» обирають повну зайнятість навчанням (60 кредитів), для того, щоб наприкінці 4 курсу набрати 240 кредитів. Однак існує можливість неповного робочого часу, коли студент сам обирає менше кредитів на семестр (30 кредитів). І якщо на першому курсі університет пропонує обов'язкову програму навчання, то на наступних курсах студент самостійно розподіляє необхідні кредити згідно зі своїми преференціями та графіком.

Примітно, що в розпорядженні студентів бакалаврата є декілька сайтів від університету, що сприяють покращенню і зручності їх навчання за обраною спеціальністю. Один із них – інформаційний сайт, пов'язаний більшою мірою з позанавчальною діяльністю студентів, передбачає різноманітні послуги, житло, інформує про культурно-дозвільні і спортивні заходи університету, а також про можливі вакансії для випускників. Але головним є інший – дидактичний сайт, на якому кожен студент може зайти у свій особистий акаунт, логін і пароль від якого йому видають після вступу до університету Барселони. В особистому акаунті бакалаври іспанської філології можуть знайти всю необхідну навчальну й інструктивно-методичну інформацію, розклад викладачів, перелік завдань для виконання з кожної навчальної дисципліни, а також набір тестів для складання екзаменів в онлайн режимі за необхідністю.

Суттєвим є і те, що багато бакалаврів іспанської філології виконують навчальні завдання в бібліотеці університету Барселони, що є найбільшою в Іспанії. Для цього в них є всі умови, великі читальні зали з комп'ютерами й доступом до Інтернету. Більшість завдань виконується ними самостійно, оскільки кожен викладач проводить лише декілька вступних лекцій, рекомендує літературу, орієнтує щодо способів організації пізнавальної діяльності. Під час виконання завдань бакалаври можуть у будь-який момент звернутися до своїх наставників, оскільки на сайті є графік кожного викладача й електронна пошта, що дозволяє працювати в режимі онлайн [7].

Під час виконання бакалаврської програми особлива увага приділяється зануренню студентів у навчально-дослідницьку діяльність із вивчення мови і літератури. Університет Барселони додатково оснащений спеціальними лабораторіями, де паралельно з навчанням можливо здійснювати свої перші наукові відкриття й писати по ним роботи. За

перспективні науково-дослідницькі проекти в Іспанії цілком можливо отримати цільовий грант. Цьому значною мірою сприяє те, що в межах міжнародної академічної діяльності університет Барселони співпрацює з великою кількістю університетів і організацій: приблизно 3000 договорів про співпрацю підписано вищим навчальним закладом за останні роки. Успіхи й заслуги Університету Барселони по достоїнству оцінено міжнародним академічним суспільством, а викладачі даного ВНЗ стають лауреатами багаточисленних премій та нагород. Університет пропонує студентам і викладачам велику кількість програм за обміном, основною з яких є ERASMUS. Кожен може підібрати собі країну чи університет, що підходить йому для подальших наукових досліджень. Програма для бакалаврів передбачає попереднє недовге навчання в 1–3 університетах Європи з ціллю обрання наукового керівника, який максимально зможе допомогти при написанні бакалаврської роботи. При цьому пріоритетними напрямами у вивченні іспанської мови є: експериментальний фонетичний аналіз мови; акустичний опис іспанської мови; фонетика і фонологія груп голосних звуків; моделювання просодичних явищ у каталонській та іспанській мовах; усне мовлення в засобах масової інформації; історія мови: неологізми і культизми; іспанська лексика в контексті контактів з іншими романськими мовами; теорія синтаксису, синтаксис іспанської мови, синтаксис романських мов і лінгвістичні варіації; варіації іспанської мови з діахронічної точки зору: морфологія ті історичний синтаксис [8].

У дослідженні проблем іспанської літератури бакалаврам пропонується здійснити власні розвідки щодо вивчення театру Лопе де Веги; літературних ідей епохи Відродження й Бароко, втілених в іспанській літературі; специфіки іспанської літератури республіканського заслання: художньої літератури і драми (прийомів і цензури); видавництва сучасних текстів на іспанській мові.

Важливе місце в програмі підготовки бакалаврів іспанської філології відводиться виробничій практиці поза стінами університету Барселони. Головна мета практики, що проводиться на четвертому курсі, полягає в забезпеченні контакту випускників із робочою зоною їх професійних інтересів шляхом набуття індивідуального досвіду праці за спеціальністю, сумісно з групою професіоналів і дослідників. На практиці студентів спонукають до застосування знань, отриманих під час їх теоретичного навчання, у предметному й соціальному контекстах професійної діяльності, використовуючи спеціальні компетенції з іспанської мови і літератури.

Оскільки на кафедрі іспанської філології програми виробничої практики розробляються в межах сумісних науково-дослідницьких проектів з різними закладами і компаніями (Іспанська Королівська Академія, різні видавництва, Міжнародна Європейська школа, Управління культури), то студенти-практиканти мають пройти загалом 135 годин стажування в закладі співпраці.

Кожен студент обирає собі групу дослідження, наприклад, група лексикографії, група діахронії, група дослідження мови в науці й техніці, центр теоретичної лінгвістики, група дослідників іспанських письменників у вигнанні тощо. У ході стажування студенти регулярно контактують із координаторами і наставниками з університету. Після закінчення стажування бакалавр повинен підготувати детальний письмовий звіт (10 аркушів), який, разом зі звітом керівника, представляють собою портфоліо для оцінювання рівнів його академічних і професійних досягнень [7].

У цілому, виконання бакалаврської програми за спеціальністю «Іспанська мова та література» в університеті Барселони гарантує їм усебічну поінформованість у різних областях філології, включаючи мовний і літературний аспекти, забезпечуючи системне знання іспанської мови на всіх її описових рівнях. У випускників даної спеціальності формуються такі професійні компетенції і здібності: здійснювати критичний аналіз і знаходити більш глибокий зміст написаного в іспанській літературі і історії мови; володіти глибокими знаннями в області методів і інструментів аналізу іспанської лінгвістики й вивчення літератури іспанською мовою; проявляти знання в області літературної теорії, загальної лінгвістики, методів інтерпретації й аналізу художнього тексту; володіти базовими знаннями класичних мов (латина та грецька мова) і культур;володіти технікою проведення лінгвістичних і літературних досліджень; проявляти предметну й мотиваційну готовність до викладання іспанської мови та літератури в середній школі; дотримуватися демократичних цінностей свободи і рівності, дотримання гендерного паритету і протидії дискримінації.

Формуванню професійної спрямованості особистості бакалаврів іспанської філології, а також їх культурологічних компетенцій, сприяє постійно діючий «Центр кар'єри». Координатори бакалаврських програм на її початку з кожним студентом проводять співбесіду і просять представити свої побажання щодо майбутнього працевлаштування. Упродовж року на форумі програми публікуються оголошення про вакансії чи можливості стажування. Для випускників-філологів офіційний сайт університету Барселони пропонує такі сфери працевлаштування: викладання іспанської мови для конкретних цілей і як іноземної; наукові дослідження; державне управління; видавницька індустрія; управління та індустрія культури; журналістика і літературна критика; аудіовізуальна та медіа-індустрія; засоби масової інформації. Серед основних професій для випускників зі ступенем бакалавра іспанської філології, представлених на сайті університету, зазначено: перекладач, філолог, викладач, аудіолог, логопед, археолог, архівіст, редактор, консультант, укладач словників, працівник літературної агенції [9].

Отже, висвітлене вище засвідчує, що реалізація освітньо-професійної програми, яка реалізується в Університеті Барселони, сприяє цілеспрямованому формуванню в бакалаврів іспанської філології

професійних компетенцій: загальнонаукових (до яких належать: здатність до аналізу й узагальнення; здатність до нарощування знань; здатність до критики і самокритики; навички дослідження; здатність генерувати нові ідеї) та спеціалізованих, що передбачають знання теоретичних і методологічних напрямів у теорії літератури і критики; володіння прийомами і методами літературного аналізу; здатність до критичного мислення; уміння знаходити, опрацьовувати й узагальнювати бібліографічні дані; виявляти проблеми та формулювати теми дослідження, обґрунтовувати й оцінювати їх актуальність, культурологічне значення.

Зазначимо, що незважаючи на те, що іспанська мова у світі посідає друге місце за своїм практичним застосуванням, фахову підготовку бакалаврів романської філології за спеціальністю «Іспанська мова та література» здійснюють лише поодинокі українські університети, серед яких: Запорізький національний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет ім. І. Франка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. При цьому фахова підготовка бакалаврів з іспанської філології здійснюється на спеціалізованих факультетах (іноземної/романської/романо-германської філології) або Інституті філології з двох основних напрямів: 014 Середня освіта (з присвоєнням кваліфікації «Учитель іспанської мови та літератури») та 035 Філологія за спеціальністю «Мова і література (іспанська)» та «Західноєвропейська мова і література та переклад»: іспанська та англійська» із кваліфікацією «Філолог». Випусковими кафедрами, що відповідають за якість фахової підготовки бакалаврів з іспанської філології є такі: романської філології і перекладу; іспанської та романської філології; іспанської та італійської філології; романо-германской филології; французької філології; іспанської філології.

Грунтовне вивчення історії становлення й розвитку означених вище університетів України, а також специфіки науково-освітньої, культурно-виховної й організаційно-методичної діяльності їх відповідних підрозділів, що здійснюють фахову підготовку бакалаврів з іспанської філології, дозволило встановити цікаві педагогічні факти.

Наприклад, кафедра іспанської та італійської філології здійснює підготовку фахівців з іспанської мови та літератури в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка з 1949 р., хоча як його окремий підрозділ вона існує лише 30 років [1]. Нині кафедра у складі відомих в Україні спеціалістів найвищої кваліфікації (завідувач – проф. Н. Корбозерова, професори І. Магушинець, В. Охріменко, доценти О. Гусейнова, О. Кругликова, О. Мерзликіна, С. Ризванюк, Е. Шевкун) готує бакалаврів романської філології та викладачів-дослідників з іноземних (іспанської/італійської) мов та зарубіжної літератури, перекладачів з

іспанської/італійської та англійської мов. Викладання романських мов, зокрема із впровадженням португальської та каталонської мов, проводиться за новітніми методами та методиками навчання із застосуванням аудіо- та відеотехніки, а також новими посібниками. Серед видань кафедри – монографія «Грамматика и семантика сложного предложения. Вопросы становлення синтаксиса испанского языка» (проф. Н. Корбозерова), «Diccionario económico español-ucraniano. Іспансько-український словник економічних термінів» (доц. Е. Шевкун та О. Курченко), підручники і посібники з грифом МОНУ: «Español: economía y finanzas» (E. Shevkun, O. Obruchnikova), «Україна – іспанською» (проф. Н. Корбозерова, О. Вронська), «Вступ до риторики», «Вступ до італьяністики» (доц. І. Магушинця) [4].

Під керівництвом викладачів кафедри бакалаври романської філології систематично залучаються до досліджень особливостей іспано- та італомовного простору, актуальних проблем лінгвістичної семантики, прагмалінгвістики, когнітивної лінгвістики, вивчаючи особливості сучасних іспанської, італійської, португальської та метропольних мов, а також історичних чинників, що вплинули на їх розвиток, проводять порівняльний аналіз романських мов та паралелі між ними й українською мовою. Упродовж багатьох років кафедра має можливість приймати лекторів посольств Іспанії та Італії. При ній створено Центри італійської та іспанської мов. Цей підрозділ має широкі міжнародні зв'язки з зарубіжними країнами – Іспанією, Італією, Аргентиною, Кубою, Мексикою, Португалією, Бразилією. У межах угоди між Київським національним університетом та Гранадським (Іспанія) і Флорентійським (Італія) університетами українські студенти щорічно проходять стажування у провідних навчальних закладах цих країн.

Кафедра романської, нині французької філології (завідувач – професор Г. Крючков), функціонуючи у складі Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, бере свій початок з історії викладання в ньому західноєвропейських мов (1834 р.) [2]. Як один із основних підрозділів, що здійснює підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» за спеціальністю «Західноєвропейські мови (французька та англійська) і переклад», кафедра французької філології, на якій працюють відомі українські вчені (професори В. Бурбело, З. Гетьман, Л. Зязюн, І. Магушинець), що продовжують традиції філологічних шкіл О. Андрієвської, А. Білецького, К. Тищенко, пріоритетними напрямами у своїй роботі до 2020 р. вважає: розробку нових навчальних програм і кластерів з романських мов і перекладу; розробку й запровадження нових курсів і спецкурсів у навчальний план, перш за все, для магістрів; створення сучасної методичної літератури (підручників, посібників, методичних розробок), пожвавлення написання й видання підручників і посібників з романських мов; здійснення наукових та науково-методичних розвідок у галузі вивчення романських мов (дискурсологія; графеміка і орфографіка;

лінгвопрагматика; лінгвосеміотика; лінгвопоетика; лінгвокультурологія; соціолінгвістика; переклад).

Кафедра французької філології, підготувавши за останні роки 9 докторів наук зі спеціальності 10.02.05 – романські мови (в Україні нараховується всього 16 докторів з цієї спеціальності, з них 7 працюють у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка) у межах перспективної наукової теми «Сучасні франкофонні студії: лінгвокультурологія, лінгвопрагматика, дискурсологія, переклад» активно залучає бакалаврів з французької філології до систематичної пошуково-дослідницької діяльності, пропонує їм для проведення дипломного дослідження теми бакалаврських робіт, які охоплюють найсучаснішу тематику, зокрема:

– Лінгвостилістичні засоби в сучасній французькій поезії (кін. ХХ ст.);

– Концепти «Життя» та «Смерть» у поезії Ш. Бодлера;

– Фонетичні та лексико-семантичні особливості у творчості Поля Валері;

– Лінгвопрагматичні особливості вираження експресивності у французькій політичній промові;

– Соціально-дискурсивні репрезентації українських політиків та їх вербалізація у французькому / бельгійському / канадському медійному дискурсі;

– Національно-культурна специфіка і тенденції розвитку французької розмовної мови;

– Урбаністичні форми мовної комунікації в сучасній Франції;

– Міграційні процеси та плюрілінгвізм у Франції;

– Неповні речення в сучасній французькій мові (на матеріалі роману);

– Явища полісемії в сучасному французькому медіа дискурсі;

– Фразеологія в сучасному французькому медіа дискурсі;

–Лексико-стилістичні особливості засобів створення образності сучасної поезії Бельгії;

– Мовна компресія в сучасному французькому публіцистичному тексті (на матеріалі жіночих журналів);

– Рецепція та трансформація поетики французького символізму в ранніх текстах М. Метерлінка: інтертекстуальний аспект.

Аналіз навчального плану підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» із спеціальності «Західноєвропейські мови (іспанська / французька / італійська та англійська) і переклад» показує, що до циклу соціально-гуманітарних дисциплін віднесено: історія України (3 кред.) та історія української культури (2 кред.), філософія, екологія і безпека життєдіяльності (по 3 кред.), політологія, економіка, етика, правознавство, українська мова, українська література (по 4 кред.). Цикл загальнопрофесійної та фахової підготовки представлений такими навчальними дисциплінами, як: вступ до літерознавства, практичний курс

іноземної мови, лінгвокраїнознавство, мовознавство другої мови, методика викладання другої мови (по 2 кред.), вступ до мовонавства, вступ до філології, теоретичний курс іноземної мови (по 4 кред.), методика викладання основної мови, сучасні інформаційні технології в лінгвістиці, іноземна мова: практичний курс (3 кред.), практичний курс основної мови (32 кред.), латинська мова (24 кред.), 2 курсові роботи (по 1 кред.), виробнича практика: педагогічна і перекладацька (4/2 кред.), кваліфікаційна робота (7 кред.). Дисципліни спеціалізації: народна латина та сучасні романські мови, біологічна латина, середньовічна латина в Україні, культура античної Греції/Риму, історія і теорія античної риторики, грецька діалектологія, давньогрецька епіграфіка і палеографія, антична міфологія, античне віршування, візантійська цивілізація (по 2 кред.).

Отже, на відміну від іспанського університету, у якому вже з першого курсу забезпечено пріоритет дисциплін фахової підготовки бакалаврів романської філології, які є нормативними і обов'язковими впродовж всіх років навчання, у вітчизняному столичному університеті вони здебільшого складають перелік дисциплін за вибором студентів, починаючи з третього курсу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, для вищої іншомовної освіти Іспанії та, зокрема, фахової підготовки бакалаврів романської філології в іспанських університетах, характерним є поєднання багатовікових академічних традицій з динамічністю освітньо-кваліфікаційних і навчальних програм, які, дотримуючись принципів професійної спрямованості, контекстності навчання, культуротворчості й культуровідповідності, стрімко адаптуються для потреб сучасної об'єднаної Європи. Окрім цього, в іспанських університетах перед кожним студентом спеціальності «Іспаністика» вже на рівні бакалаврату відкривається низка особливих можливостей для особистісного і кар'єрного зросту і професійного саморозвитку, таких як: участь у програмах Erasmus Mundus, Erasmus Prácticas, SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles) та інших; відвідування курсів з лінгвістичної політики (вивчення іспанської, валенсійської та англійської мов); відвідування й участь у різноманітних соціальних та культурних заходах (інтелектуальних змаганнях, ярмарку професій, ярмарках зі збору коштів на доброчинність) тощо; відвідування міжнародних наукових форумів, конференцій, семінарів, виставок. Іспанський позитивний досвід доцільно враховувати вітчизняним університетам, які здійснюють фахову підготовку бакалаврів романської філології.

Перспективи подальших розвідок складають питання, що стосуються формування в бакалаврів романської філології професійних та культурологічних компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія Київського університету / відп. ред. О. З. Жмудський. – К., 1959. – 358 с.
2. Київський університет як осередок національної духовної науки, культури // Матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 165-річчю Київського університету. – К., 1999. – С. 3–15.
3. http://www.univ.kiev.ua/ru/dep
4. http://www.euroosvita.net/prog/data/attach/3772/zvit2015.pdf
5. www.philology.knu.ua
6. http://infostudy.com.ua/universities/barcelona/
7. https://uk.wikipedia.org/wiki
8. http://www.espanarusa.com/ru/pedia/article/585828
9. http://catalunya.ru/tutorials/article/595-universitet-barselony/

REFERENCES:

1. Zhmudskyi, O. Z. (Ed.) (1959). *Istoriia Kyivskoho universitetu [History of Kyiv University].* Kyiv.
2. Kyivskyi universytet yak oseredok natsionalnoi dukhovnoi nauky, kultury [Kyiv University as a cell of national spiritual science, culture] (1999). *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoi 165-richchiu Kyivskoho universitetu* (pp. 3–15). Kyiv.
3. http://www.univ.kiev.ua/ru/dep
4. http://www.euroosvita.net/prog/data/attach/3772/zvit2015.pdf
5. www.philology.knu.ua
6. http://infostudy.com.ua/universities/barcelona/
7. https://uk.wikipedia.org/wiki
8. http://www.espanarusa.com/ru/pedia/article/585828
9. http://catalunya.ru/tutorials/article/595-universitet-barselony/

РЕЗЮМЕ

Шуппе Людмила. Профессиональная подготовка бакалавров романской филологии в университетах Испании и Украины: общее и отличительное.

Статья посвящена исследованию особенностей профессиональной подготовки бакалавров романской филологии на основе выявления общих и отличительных черт в содержании и способах ее организации в системе университетского образования Испании и Украины. Для сравнительного анализа были использованы достоверные данные, которые отражают специфику профессиональной подготовки бакалавров романской филологии, в частности специальности «Испанский язык и литература», в Университете Барселоны и Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко. Сопоставлено содержание образовательно-профессиональных программ подготовки бакалавров романской филологии, перечень дисциплин их общепрофессиональной и профильной подготовки, способов привлечения к научно-изыскательной, исследовательской роботы, производственной практики.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, бакалавры романской филологии, система университетского образования Испании и Украины, университет Барселоны, содержание образовательно-профессиональных программ, организационно-методические принципы обучения бакалавров-испанистов.*

SUMMARY

Shuppe Liudmyla. Romance philology bachelors professional training at the universities of Spain and Ukraine: common and different features.

The present article is dedicated to the peculiarities of the Romance philology bachelors professional training according to the common and different features of the contents and means of its organization in the educational system in Spain and Ukraine. To carry out the comparative analysis there have been used the plausible data that show the characteristic features of the Romance philology bachelors professional training, particularly the course "The Spanish language and literature", in the University of Barcelona and Taras Shevchenko National University of Kyiv. There have been compared the contents of educational and professional training programs of the Romance philology bachelors, list of their professional subjects, means of involvement into educational and research activities, and practical work.

It is established that the higher foreign languages education in Spain, and particularly the Romance philology bachelors professional training at Spanish universities, is characterized by a combination of centuries-old academic traditions and animated educational and professional programs that are quick to adjust to the requirements of modern integral Europe by means of following the principles of straightforwardness, contextual education, arts culture and cultural accordance.

Moreover, the Spanish universities provide the Hispanism bachelors with a lot of special opportunities of personal, professional and career development, namely: participation in such programs as Erasmus Mundus, Erasmus Prácticas, SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles) etc.; attendance of the linguistic policy course (learning of the Spanish, Valencian and English languages); attendance and participation in various social and cultural events (university sport competitions, charity fairs); attendance of the international scientific forums, conferences, workshops, exhibitions.

The Spanish positive experience will not be irrelevant to be taken into consideration by the native universities that provide the Romance philology bachelors with professional training by giving priority to profession-oriented subjects that ensure their linguistic and culturological training. In contrast to the Spanish university where obligatory profession-oriented subjects are given priority to, at the national capital university the subjects are just in the list of the Romance philology bachelors options.

The prospective problems concern the Romance philology bachelors' formation of professional and culturological competences.

Key words: *professional training, Romance philology bachelors, educational system at the universities of Spain and Ukraine, University of Barcelona, contents of educational and professional programs, organizational and methodological principles of studying of the Hispanism bachelors.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Боряк Надія Інтерактивні технології в навчанні граматики французької мови у вищому навчальному закладі 3
Гаврілова Людмила, Ябурова Олена Моніторинг англомовної компетентності студентів педагогічного університету 14
Герасимчук Олена Аналіз ефективності формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів 26
Дубинська Оксана, Салатенко Іван Спортивно-орієнтоване фізичне виховання студенток економічного профілю 36
Журат Юлія Розвиток пізнавального інтересу майбутніх фахівців дошкільної освіти на початковому етапі навчання 48
Карасєвич Сергій Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в загальноосвітній школі 58
Клименюк Наталія Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки 72
Колток Леся Ціннісні стратегії педагогічного дискурсу як основи професійної освіти майбутніх фахівців 86
Недосєкова Наталія Методологічні підходи до навчання у формуванні готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю. 96
Павленко Інна Підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до здоров'язбережувального навчання учнів загальноосвітніх шкіл 107
Поселецька Катерина Практично-орієнтована діяльність майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі педагогічної практики ... 116
Ревенко Наталя Вітчизняний фортепіанний репертуар як складова інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва 127
Рідель Тетяна, Тамаркіна Ольга Комунікативна компетенція як одна з педагогічних умов формування оптимальної мотивації учіння студентів аграрних університетів у процесі вивчення іноземних мов 138
Рожелюк Ірина Концептуальні засади освітнього моніторингу як методологічна основа формування готовності майбутнього викладача іноземної мови до моніторингової діяльності 152
Семеног Олена Підготовка майбутніх учителів до гурткової роботи з риторичної майстерності (на матеріалі творчої спадщини Олександра Захаренка) 163
Скачедуб Наталія Формування культури здоров'язбереження у студентів вищих педагогічних навчальних закладів 174

Тимошенко Наталія Соціально-педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі 184
Шевченко Юлія Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі 194

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Вільхова Оксана Огляди, конкурси, фестивалі як форми виховання молодших школярів засобами народної хореографії в Україні (1945–1991 рр.) 206
Іваній Ігор Зміст професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту 217
Титович Андрій, Востоцька Ірина Індивідуально-психологічна сфера в спортивній діяльності.. 228

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Кравченко Анатолій Характеристика підготовчо-тренувально-корекційного етапу роботи центру «СКІФ» СумДПУ імені А. С. Макаренка..... 241
Кравченко Ігор, Гладов Володимир Особливості фізичного виховання дітей із порушеннями зору 250
Лянна Ольга Компоненти педагогічного середовища в логопедичній реабілітації хворих з афазією 260
Садова Ірина Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах..... 270

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Шуппе Людмила Фахова підготовка бакалаврів романської філології в університетах Іспанії та України: спільне і відмінне 280

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ І. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Боряк Надежда Интерактивные технологии в обучении грамматике французского языка в высшем учебном заведении 3
Гаврилова Людмила, Ябурова Елена Мониторинг англоязычной компетентности студентов педагогического университета. 14
Герасимчук Елена Анализ эффективности формирования экологической компетентности будущих горных инженеров 26
Дубинская Оксана, Салатенко Иван Спортивно-ориентированное физическое воспитание студенток экономического профиля..... 36
Журат Юлия Развитие познавательного интереса будущих специалистов дошкольного образования..... 48
Карасевич Сергей Педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к физкультурно-спортивной деятельности в общеобразовательной школе 58
Клименюк Наталья Формирование инклюзивной компетентности у будущих социальных работников в условиях профессиональной подготовки..... 72
Колток Леся Ценностные стратегии педагогического дискурса как основы профессионального образования будущих специалистов 86
Недосекова Наталья Методологические подходы к обучению в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности будущих инженеров-педагогов пищевого профиля 96
Павленко Инна Подготовка студентов педагогических высших учебных заведений к здоровьесберегающему обучению учеников общеобразовательных школ 107
Поселецкая Екатерина Практически-ориентированная деятельность будущих учителей филологических специальностей в процессе педагогической практики..... 116
Ревенко Наталья Отечественный фортепианный репертуар как составляющая инструментальной подготовки будущего учителя музыкального искусства..... 127
Ридель Татьяна, Тамаркина Ольга Коммуникативная компетентность как одно из педагогических условий формирования оптимальной мотивации учения студентов аграрных университетов в процессе изучения иностранных языков 138
Рожелюк Ирина Концептуальные основы образовательного мониторинга как методологическая основа формирования готовности будущего преподавателя иностранного языка к мониторинговой деятельности 152

Семеног Елена Подготовка будущих учителей к кружковой работе по риторическому мастерству (на материале творческого наследия Александра Захаренка)..... 163
Скачедуб Наталья Формирование культуры сохранения здоровья студентов высших педагогических учебных заведениях..... 174
Тимошенко Наталья Социально-педагогические условия профессионального самосовершенствования будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении 184
Шевченко Юлия Готовность студентов к духовно-нравственному развитию младших школьников в кросс-культурном пространстве..... 194

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Вильхова Оксана Смотры, конкурсы, фестивали как формы воспитания младших школьников средствами народной хореографии в Украине (1945 – 1991 гг.) 206
Иваний Игорь Содержание профессионально-педагогической культуры специалиста физического воспитания и спорта 217
Титович Андрей, Востоцкая Ирина Индивидуально-психологическая сфера в спортивной деятельности.. 228

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кравченко Анатолій Характеристика подготовительно-тренировочно-коррекционного этапа работы центра «СКИФ» СумГПУ имени А. С. Макаренка.....241
Кравченко Игорь, Гладов Владимир Особенности физического воспитания детей с нарушениями зрения 250
Лянная Ольга Компоненты педагогической среды в логопедической реабилитации больных с афазией..... 260
Садовая Ирина Арт-терапия как эффективная технология социализации детей с особыми образовательными потребностями в современных условиях 270

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Шуппе Людмила Профессиональная подготовка бакалавров романской филологии в университетах Испании и Украины: общее и отличительное 280

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Boriak Nadiya Interactive technologies in teaching French grammar in higher educational establishments 3
Gavrilova Lyudmila, Iaburova Olena Monitoring of English communicative competence of pedagogical university students 14
Herasymchuk Olena Analysis of the formation of the environmental competence of mining engineers 26
Dubinska Oksana, Salatenko Ivan Sports-oriented physical training of female students of economic profile 36
Zhurat Yuliia Cognitive interest development of the future specialists of preschool education 48
Karasyevych Serhiy Pedagogical conditions of the future physical education teachers' preparation to physical and sports activities at secondary schools 58
Klymeniuk Nataliia The formation of inclusive competence of the future social workers during professional training 72
Coltok Lesya Value strategy of pedagogical discourse as the basis for professional education of the future professionals 86
Nedosekova Nataliya Methodological approaches to learning in the process of formation of readiness for professional activity of the future engineers-teachers of the food profile 96
Pavlenko Inna Training students of higher pedagogical education institutions to health saving teaching of secondary school pupils 107
Poseletska Kateryna Practically-oriented activities of the future teachers of philological specialities in the process of teaching practice. 116
Revenko Natalia National piano repertoire as a main component of instrumental training of the future musical art teachers 127
Ridel Tetyana, Tamarkina Olha Communicative competence as one of the pedagogical conditions for forming the Agrarian Universities students' motivation while learning foreign languages 138
Rogeluk Irina Fundamentals of educational monitoring as a methodological basis of formation of the future foreign language teacher's readiness to the monitoring activities. 152
Semenog Olena Training of teachers to group work on rhetorical skills (based on the creative heritage of Alexander Zakharenko) 163
Skachedub Natalia Forming of students' health-saving culture at higher pedagogical education institutions 174
Tymoshenko Nataliia Socio-pedagogical conditions of professional self-development of the future social teachers in higher school 184

Shevchenko Yuliya The readiness of students for spiritual and moral progress of primary school children in cross-cultural environment..... 194

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Vilhova Oksana Reviews, contests, festivals as the forms of junior schoolchildren's education by means of folk choreography in Ukraine (1945–1991)..... 206

Ivanii Igor The content of professional-pedagogical culture of the physical training and sport specialist..... 217

Titovich Andriy, Vostotska Iryna Individual psychological sphere in sports activities 228

SECTION III. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Kravchenko Anatolyi Characteristic of the preparatory-training-correction work stage of the centre "SKIF" of SumSPU named after A. S. Makarenko**.** ... 241

Kravchenko Ihor, Hladov Volodymyr Peculiarities of physical training of children with visual impairments. 250

Lianna Olha The components of pedagogical environment in logopedic rehabilitation of patients with aphasia 260

Sadova Iryna Art therapy as the efficient technology of socialization of children with special educational needs in the modern conditions..... 270

SECTION IV. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Shuppe Liudmyla Romance philology bachelors professional training at the universities of Spain and Ukraine: common and different features 280

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, 2017. – № 1 (65). – 300 с.

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

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 23.01.2017.
Формат 60х84/16. 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: вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса видавця та виготовлювача:

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000