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
№ 6 (90), 2019

CEJSH

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

Crossref

Google Академия

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

УДК 37(062.552)

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 № 12 від 24.06.2019)

**Редакційна колегія:**

**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
**М. А. Бойченко** – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
**О. Є. Антонова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**О. А**. **Біда** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**Дж. Бішоп** – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
**В. С. Бугрій** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**Ю. А. Бондаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**Б. В. Год** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**О. А. Заболотна** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**Е. Кантович** – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovych** – dr. hab., prof. (Polska);
**Ц. Курковський** – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
**О. В. Кучай** – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
**М. П. Лещенко** – доктор педагогічних наук, професор (Польща)
**І. М. Литовченко** – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
**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);
**О.В. Семеніхіна –** доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**О.М. Семеног –** доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**В. І. Статівка** – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
**О. С. Чашечникова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
**М. Яворська-Вітковська** – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
**О. Г. Козлова** – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
**О. М. Полякова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
**І. А. Чистякова** – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна)

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

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

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, а також спеціальної педагогіки.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019

# РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376-056.45(73)

**Марина Бойченко**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0543-8832
**Ірина Іонова**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9284-9308
**Ірина Чистякова**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/003-012

## ВИХОВНА РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

*У статті схарактеризовано напрями та форми виховної роботи з обдарованою учнівською молоддю з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти США. Подано характеристики обдарованих дітей та молоді з обмеженими можливостями, на позначення яких в англомовній літературі використовується термін «двічі виняткові учні». Окреслено вимоги до навчального середовища, сприятливого для розкриття потенціалу двічі виняткових учнів.*

***Ключові слова:*** *виховна робота, обдаровані учні з особливими освітніми потребами, двічі виняткові учні, США.*

**Постановка проблеми.** Виховання особистості на засадах Концепції «Нова українська школа» передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, розвиток її унікальних здібностей і талантів. У цьому контексті пріоритетної уваги потребують обдаровані учні з особливими освітніми потребами, які, на жаль, не завжди отримують якісну педагогічну підтримку в закладах загальної середньої освіти через несформовану процедуру ідентифікації. Натомість, у США існує низка освітніх програм, у межах яких надаються освітні послуги та педагогічна підтримка означеній категорії школярів. З огляду на цей факт доцільним бачиться вивчення позитивних концептуальних ідей американського

досвіду організації виховної роботи з обдарованою учнівською молоддю з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти з метою його творчої імплементації в умовах нової української школи.

**Аналіз актуальних досліджень.** Освіта обдарованих уже протягом багатьох років є предметом наукового інтересу багатьох вітчизняних учених, які досліджували різні аспекти окресленої проблеми як в Україні (А. Балацинова, О. Бобир, В. Демченко, М. Дроботенко, Л. Григорова, Н. Завгородня, О. Зазимко, І. Карпова, О. Коваленко, О. Козлова, О. Кульчицька, Л. Лавріненко, К. Лінєвич, А. Лякішева, В. Моляко, О. Музика, Р. Науменко, Ю. Підборський, Н. Поліхун, Л. Прокопів, Л. Радзіховська, Я. Рудик, М. Федоров, С. Фурдуй, Е. Циганкова та ін.), так і за кордоном, зокрема, у США (І. Бабенко, О. Бевз, М. Гальченко, П. Тадеєв, Н. Теличко, А. Сбруєва, М. Сбруєв, А. Чичук та ін.), Великій Британії (М. Кабанець, М. Міленіна, І. Холод та ін.), Канаді (Ю. Гоцуляк, Я. Кульчицька та ін.) та інших країнах світу (О. Бочарова (Польща), В. Волик (Австрія, Німеччина), О. Золотарьова (Ізраїль), С. Кириченко (Австралія), Л. Кокоріна (Іспанія), А. Сагалакова (Італія, Іспанія, Португалія), В. Стрижалковська (Чеська Республіка), Л. Чухно (Німеччина) та ін.).

Разом із тим, освіта обдарованих дітей та молоді із особливими освітніми потребами не знайшла достатнього висвітлення у вітчизняному науковому дискурсі, що й зумовило визначення мети даної наукової розвідки.

**Мета статті** – схарактеризувати напрями та форми виховної роботи з обдарованою учнівською молоддю з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти в США.

**Методи дослідження.** Для реалізації мети авторами використано такі методи дослідження: теоретичні – загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та конкретно наукові (метод термінологічного аналізу, за допомогою якого розкрито сутність ключових понять даної наукової розвідки; метод структурно-логічного аналізу, спрямований на виявлення змістово-процесуальних особливостей організації виховної роботи з обдарованими учнями з особливими потребами в загальноосвітніх школах США).

**Виклад основного матеріалу.** Незаперечним є факт, що в сучасних умовах через загальне погіршення стану здоров’я громадян збільшується кількість обдарованих дітей та молоді з обмеженими можливостями, зокрема: дислексією, порушеннями зору чи слуху, обсесивно-компульсивними розладами, сенсорними розладами, аутизмом, синдромом Аспергера, синдромом Туретта, синдромом дефіциту уваги/гіперактивності

тощо (National Education Association, 2006). У розвинених англомовних країнах, зокрема США, на позначення цієї категорії дітей вживається спеціальний термін – «двічі виняткові» («twice exceptional» або «2e»).

Двічі виняткові учні, згідно з визначенням, поданим Департаментом освіти штату Колорадо, це:

1) учні, які є обдарованими/талановитими в таких сферах:

- загальна чи специфічна інтелектуальна обдарованість;
- специфічні академічні здібності;
- творче та продуктивне мислення;
- лідерські здібності;
- образотворче, театральне чи музичне мистецтво, психомоторні здібності;

і разом із цим

2) мають певні порушення, визначенні за федеральними/штатовими критеріями, на підставі яких учні підлягають навчанню за Індивідуальним освітнім планом (Individual Education Plan – IEP) чи Планом 504, зокрема:

- специфічні проблеми з навчанням;
- значні емоційні порушення, що можуть бути ідентифіковані;
- фізичні вади;
- сенсорні відхилення;
- аутизм;
- синдром дефіциту уваги/гіперактивності **(**Colorado Department of Education, 2015).

У свою чергу, американські дослідники (Besnoy et al., 2015) виокремлюють три типи двічі виняткових учнів, які навчаються в закладах загальної середньої освіти США:

1) учні, ідентифіковані як обдаровані, які мають незначні порушення психофізичного розвитку (зазвичай непомітні);

2) учні, ідентифіковані як такі, що мають особливі потреби, але не ідентифіковані як обдаровані;

3) учні, які не ідентифіковані ні як обдаровані, ні як такі, що мають особливі потреби.

Перший тип учнів демонструє високі показники IQ або високі навчальні досягнення. Такі діти можуть мати добре розвинене усне мовлення, але поганий почерк чи проблеми з письмом, вони часто дезорганізовані. Через те, що особливості учнів не беруться до уваги, їх здібності не можуть розвиватися повною мірою. Учні, яких визнали такими, що мають особливі потреби, але не ідентифікували як обдарованих, характеризуються лише тим,

до чого вони не здатні, що призводить лише до погіршення ситуації. Такі учні мають, як правило, низькі показники успішності. Через те, що учні означеного типу не отримують відповідних послуг, їх здібності недооцінюються і не розвиваються (Trail, 2011). В учнів третього типу обдарованість та порушення маскують одне одного. Рівень навчальних досягнень є середнім або нижчим за середній. Більшість учителів не помічає високих здібностей таких учнів, оскільки вони просто компенсуються певними порушеннями психофізичного розвитку.

Отже, можемо констатувати, що двічі виняткові – це обдаровані учні з обмеженими можливостями/особливими освітніми потребами. Саме через свою подвійну винятковість обдаровані учні з особливими потребами знаходяться в зоні ризику, оскільки їх освітні чи соціально-емоційні потреби можуть своєчасно не бути визначені й, відтак, не задоволені. Це відбувається, насамперед, через той факт, що певні порушення можуть подавляти прояви обдарованості або, навпаки, обдарованість може маскувати певні проблеми. Як результат, учні мають низькі навчальні досягнення, а їх учителі вважають, що вони не прикладають зусиль чи не цікавляться навчальною діяльністю. Велика кількість двічі виняткових учнів не мають змоги розкрити власний потенціал у повному обсязі, що викликає фрустрацію, яка, у свою чергу, призводить до поведінкових та соціально-емоційних порушень.

У цьому контексті надзвичайно важливим є виявлення двічі виняткових учнів та надання їм педагогічної підтримки. Лідером у ранньому виявленні та наданні педагогічної підтримки двічі винятковим учням є США, де на федеральному рівні визнано необхідність цих заходів. Слід наголосити, що, зважаючи на децентралізований характер освітньої системи, відмінності в наданні педагогічної підтримки двічі винятковим учням в умовах закладів загальної середньої освіти в межах штатів є істотними, тому ми приділимо увагу не стільки порівнянню моделей надання педагогічної підтримки в різних штатах, скільки позитивним здобуткам американського досвіду, що можуть бути корисними для вітчизняної освітньої системи.

У цьому контексті вважаємо за доцільне відзначити, що в американських школах виділяють в окремі категорії двічі виняткових учнів і обдарованих учнів із низьким рівнем успішності без особливих освітніх потреб. Незважаючи на той факт, що поведінкові прояви та результати начальних досягнень таких учнів є однаковими, їх причини є абсолютно різними, а тому потребують застосування різних підходів в

організації виховної роботи (Reis & Ruban, 2005). Найчастіше в американських закладах загальної середньої освіти використовують комплексний підхід до ідентифікації двічі виняткових учнів, який охоплює психометричні методи дослідження, оцінку поведінки, вивчення портфоліо учня та бесіди.

Під час організації виховної роботи з обдарованими учнями з особливими потребами в школах США значна увага приділяється задоволенню їх соціально-емоційних потреб. Незаперечним є факт, що двічі виняткові учні є більш схильними до асинхронності в соціально-емоційному розвиткові, ніж їхні невротипові однолітки. Так, двічі виняткові учні добре усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони, вони демонструють підвищений рівень тривожності, низьку самооцінку щодо академічних досягнень, зниження функціональних можливостей унаслідок значних розбіжностей між їх сильними та слабкими сторонами (Reis et al., 2014).

Забезпечення соціально-емоційних потреб двічі виняткових учнів передбачає усвідомлення їх виняткових здібностей і одночасне застосування необхідних допоміжних засобів, терапевтичних втручань та спеціальних методів виховної роботи.

Надзвичайно важливим також є створення безпечного та комфортного навчального середовища, у межах якого здійснюється підтримка розвитку потенціалу обдарованих учнів із особливими освітніми потребами. Американські дослідники Л. Болдвін, С. Омдел та Д. Перелес (Baldwin et al., 2015) визначили основні характеристики безпечного та комфортного навчального середовища для двічі виняткових дітей, зокрема:

- спокійна атмосфера та передбачуваність, визнання індивідуальних особливостей і повага;
- заохочення учнів до розвитку їхнього потенціалу через спеціально організовану стимулювальну діяльність, урахування під час оцінювання сильних і слабких сторін учня, створення гнучких навчальних груп тощо;
- визначення успішності в межах індивідуального прогресу учнів і моделювання компенсувальних стратегій для забезпечення їх соціально-емоційних потреб;
- заборона «навішування ярликів».

Про важливість останньої з виокремлених умов у створенні безпечного й комфортного навчального середовища для двічі виняткових дітей свідчить дослідження (Schroeder-Davis, 1999), у якому доведено, що інтелектуально обдаровані учні, які дістають від однолітків такі ярлики, як «книжковий черв'як», «ботанік» та ін. зазвичай не користуються

популярністю серед однокласників, їх можуть експлуатувати та висувати надзвичайно високі вимоги. Подібною є ситуація і з учнями з особливими освітніми потребами, коли діти отримують прізвиська «тупий», «дурний», «ідіот», що також не сприяє їх соціалізації.

У цьому контексті цікавим є такий метод попередження явища «навішування ярликів», як «мертві слова». Заборонені слова пишуться на невеличких аркушах паперу і розміщуються на дошці оголошень. Учителі можуть використовувати тему в'язниці або кладовища для заборонених у класі слів. За свідченням американських педагогів, даний метод є ефективним, оскільки сприяє створенню атмосфери взаєморозуміння в класному середовищі (Ferguson, 2015).

Повертаючись до питання забезпечення сприятливого середовища для навчання двічі виняткових дітей, вважаємо за доцільне наголосити, що, зважаючи на різноманітність освітніх потреб та обмежень обдарованих учнів, створення єдиного універсального середовища є неможливим. Як приклад, наведемо вимоги до навчального середовища, визначені американським ученим С. Кауфманом, сформульовані відповідно до типів мислення, притаманних двічі винятковим учням.

*Таблиця 1*

**Вимоги до навчального середовища для двічі виняткових учнів із різними типами мислення (Kaufman, 2018)**

| Учні з аналітичним типом мислення | Учні з глобальним типом мислення |
|---|---|
| • Яскраве світло;<br>• Тиша для концентрації уваги;<br>• Температура в класній кімнаті вища за середню;<br>• Зручно сидіти спокійно;<br>• Рано лягає спати, вранці обов'язково снідає;<br>• Любить читати;<br>• Слідкує за часом;<br>• Охайний та добре організований;<br>• Думки висловлює послідовно | • Тьмяне світло;<br>• Тиша відволікає, потрібен шум на задньому плані;<br>• Температура в класній кімнаті нижча за середню;<br>• Повинен рухатися;<br>• Пізно лягає спати, вранці не снідає;<br>• Читає тільки те, що є найбільш цікавим;<br>• Не слідкує за часом;<br>• Неорганізований, не може знайти свої речі;<br>• Повинен виконувати практичні дії, організовані послідовно |

Отже, створення сприятливого середовища на основі окреслених характеристик дозволяє краще задовольнити соціально-емоційні потреби двічі виняткових учнів.

Слід зауважити, що ефективність виховної роботи з обдарованими учнями з особливими потребами залежить від активної участі в цьому процесі всіх зацікавлених сторін. На відміну від України, де в межах загальноосвітніх шкіл із обдарованими учнями, у тому числі і двічі винятковими, працюють класні-керівники та вчителі-предметники, у США з означеною категорією працюють різні категорії вчителів, зокрема:

- учитель у сфері загальної освіти (general education teacher) – педагог, який працює у звичайних класах загальноосвітніх шкіл;
- учитель у сфері спеціальної освіти (special education teacher) – педагог, який працює з дітьми та молоддю зі спеціальними освітніми потребами/обмеженими можливостями, у тому числі й обдарованими;
- учитель у сфері освіти обдарованих (gifted education teacher) – педагог, який працює з обдарованими й талановитими дітьми та молоддю (Бойченко, 2018).

Крім учителів, які безпосередньо беруть участь у вихованні двічі виняткових учнів, поширеним у школах США є створення проблемних груп для роботи з обдарованою учнівською молоддю із особливими освітніми потребами, що складаються з фахівців у сфері спеціальної освіти та фахівців у сфері освіти обдарованих. Спільне розв'язання проблеми двічі виняткової дитини означеними спеціалістами дозволяє не тільки підтримати дитину з особливими освітніми потребами, але й, найголовніше, надати їй всі можливості для розкриття свого потенціалу як обдарованій.

Важливим в організації виховної роботи з двічі винятковими учнями є налагодження співпраці з сім'ями. Батьки є цінним джерелом інформації щодо сильних сторін дитини, її вподобань, наявності творчих здібностей, мотивації, особливостей уваги тощо, що дозволяє вчителям визначити освітню траєкторію, яка найкраще відповідає особливостям двічі виняткової дитини.

Формами співпраці школи та сім'ї у вихованні обдарованої дитини з особливими потребами є індивідуальні очні консультації, телефонні розмови та віртуальні збори в режимі он-лайн. Частота спілкування з батьками варіюється в залежності від проблем конкретної дитини і може бути щотижневою, раз на два тижні, раз на місяць тощо. Користується популярністю журнал спілкування, який дозволяє підтримувати зв'язок із сім'ями двічі виняткових учнів різних провайдерів освітніх послуг для цієї категорії учнів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** На основі вивчення напрямів та форм виховної роботи з обдарованою учнівською

молоддю з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти в США нами визначено прогресивні концептуальні ідеї американського досвіду, що можуть бути використані в практиці вітчизняного шкільництва, зокрема: організація виховної роботи з двічі винятковими учнями на основі чітко розроблених процедур ідентифікації, що дозволяють урахувати сильні і слабкі сторони обдарованої дитини з особливими освітніми потребами та найповніше розкрити її потенціал; створення безпечного та комфортного навчального середовища для двічі виняткових учнів; налагодження співпраці між усіма зацікавленими у процесі виховання двічі виняткових учнів сторонами; створення проблемних груп для фасилітації розвитку здібностей обдарованої учнівської молоді з особливими потребами тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні змістово-процесуальних особливостей організації виховної роботи з обдарованою учнівською молоддю з особливими потребами в інших розвинених англомовних країнах з метою визначення інноваційного потенціалу позитивного зарубіжного досвіду задля його імплементації в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА


Бойченко, М. А. (2018). *Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Boichenko, M. A. (2018). *Theoretical and methodological foundations of education of gifted schoolchildren in the USA, Canada and Great Britain*. Sumy: SSPU named after A. S. Makarenko).

Baldwin, L., Omdal, S. N., Pereles, D. (2015). Beyond Stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children, 47 (4),* 216-225.

Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P. & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly, 59 (2),* 108-123.

Colorado Department of Education (2015). Definition of 2E Students. Retrieved from: http://www.cde.state.co.us.

Ferguson, S. K. (2015). Affective Education: Addressing the Social and Emotional Needs of Gifted Students in the Classroom. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted,* (pp. 479-512). Waco, TX: Prufrock Press.

Josephson, J., Wolfgang, C., Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. *Jornal of special education apprenticeship, 7 (2).*

Kaufman, S. B. (2018). *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. Oxford University Press.

National Education Association (2006). *The Twice-Exceptional Dilemma.* Washington D.C.: NEA.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58 (3),* 217-230.

Reis, S. M. & Ruban, L. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory Into Practice, 44 (2),* 148-159.

Schroeder-Davis, S. J. (1999). Brains, brawn, or beauty: Adolescent attitudes towards three superlatives. *Journal of Secondary Gifted Education, 10 (3),* 134-148.

Trail, B. (2011). *Twice-exceptional gifted children: understanding, teaching, and counseling gifted students*. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.

## РЕЗЮМЕ

**Бойченко Марина, Ионова Ирина, Чистякова Ирина.** Воспитательная работа с одаренной учащейся молодежью с особыми образовательными потребностями в учреждениях общего среднего образования США.

*В статье охарактеризованы направления и формы воспитательной работы с одаренной учащейся молодежью с особыми образовательными потребностями в учреждениях общего среднего образования в США. Даны характеристики одаренных детей и молодежи с ограниченными возможностями, для обозначения которых в англоязычной литературе используется термин «дважды исключительные ученики». Определены требования к учебной среде, благоприятной для раскрытия потенциала дважды исключительных учеников.*

***Ключевые слова:*** *воспитательная работа, одаренные ученики с особыми образовательными потребностями, дважды исключительные ученики, США.*

## SUMMARY

**Boichenko Maryna, Ionova Iryna, Chystiakova Iryna.** Upbringing of gifted students with special educational needs in general secondary education institutions in the United States.

*The article describes directions and forms of upbringing of gifted students with special educational needs in general secondary education institutions in the United States. Characteristics of gifted children and youth with disabilities are given. The requirements for learning environment, which supports socio-emotional needs of twice exceptional students and helps develop their abilities, are outlined, in particular: calm atmosphere and predictability, recognition of individual characteristics and respect for twice exceptional students; encouraging 2e students to develop their potential through specially organized activities, taking into account their strengths and weaknesses, creating flexible learning groups, etc.; assessing achievements within students' individual progress and modeling compensation strategies to meet their socio-emotional needs; prohibition of labeling.*

*It is proved that effectiveness of upbringing of gifted students with special educational needs depends on active involvement of all stakeholders in this process, namely: general education teachers, special education teachers, gifted education teachers, psychologists, school councilors, school administration, parents and others. The importance of establishing cooperation with families in organizing upbringing of twice exceptional students is emphasized. Parents can become a valuable source of information about the child's strengths, preferences, creativity, motivation, attention, etc. that allows teachers to determine the educational trajectory that best fits the characteristics of a twice exceptional child. Forms of school-family collaboration in upbringing of a gifted child with special*

*educational needs include face-to-face consultations, telephone conversations, and online meetings. The frequency of communication with parents varies depending on the problems of the particular child and can be weekly, bi-weekly, monthly, etc.*

*Based on the study of directions and forms of upbringing of gifted student youth with special educational needs in general secondary education institutions in the USA, we have identified progressive conceptual ideas of American experience that can be used in practice of domestic schooling, in particular: organization of upbringing of twice exceptional students on the basis of identification procedures that address strengths and weaknesses of a gifted child with special needs and fully reveal their potential; creation of the safe favourable learning environment for twice exceptional students; establishing cooperation between all stakeholders of the process of upbringing of twice exceptional students; creation of problem-solving groups for facilitating development of abilities of gifted students with special educational needs, etc.*

***Key words:*** *educational work, gifted students with special needs, twice exceptional students, USA.*

УДК 373.5.016:7(377)

**Лариса Васильєва**
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського
ORCID ID 0000-0002-9027-8350
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/012-023

# ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛАТИНОАМЕРИКАНСЬКИХ НАЦІОНАЛЬНИХ КОМПОЗИТОРСЬКИХ ШКІЛ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРОВАНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано особливості інтегрованої мистецької освіти на прикладі вивчення курсу «Мистецтво (пізнавальна складова)» в коледжі культури і мистецтва як предмету профільної школи. На прикладі теми «Музичне мистецтво Латинської Америки» доведено необхідність глибшого висвітлення тем пізнавальної складової навчальної дисципліни в порівнянні з рівнем стандарту. Висвітлено специфіку розвитку музичного мистецтва Латинської Америки постколоніального періоду, описано причини та особливості багатошаровості музичної культури регіону, схарактеризовано стильові риси провідних композиторів Аргентини, Бразилії, Куби, Мексики.*

***Ключові слова****: профільне навчання, мистецький заклад освіти, інтегрований курс «Мистецтво», музичне мистецтво Латинської Америки, музичний націоналізм, ацтекський ренесанс.*

**Постановка проблеми.** Музика Латинської Америки є складовою теми «Мистецтво американського культурного регіону», яка вивчається в

10 класі старшої школи в межах інтегрованого курсу «Мистецтво», починаючи з 2018–2019 навчального року. Для нього розроблена відповідна програма (Мистецтво, 2017) і тематичний план (Масол, 2018). Особливістю цієї програми є універсальність, можливість застосування і під час загального, і під час профільного (мистецького) навчання 10–11 класів (Мистецтво, 2017). Її мають дотримуватись і заклади вищої освіти 1–2 рівнів акредитації (коледжі), які з 2018–2019 навчального року поєднали функції профільної середньої та професійної освіти.

Незважаючи на те, що у профільних мистецьких закладах освіти вивчення пізнавальної складової поєднується з опануванням художньо-практичної частини за обраним видом мистецтва (музика, хореографія, образотворче тощо), не можна не відмітити певну обмеженість запропонованого підходу щодо пізнавальної складової, зокрема в розподілі тем курсу. Так, у розділі «Мистецтво американського культурного регіону» музика Південної Америки частково представлена темою «Латино-Американські танці переможно крокують світом», яка передбачає ознайомлення з міським танцювальним фольклором (бразильською самбою, кубинською румбою і ча-ча-ча, аргентинським танго), його сучасними втіленнями (танцями латиноамериканської програми Міжнародних конкурсів бальних танців). Творчість латиноамериканських композиторів представлена лише аргентинцем Астором П'яццоллою (прослуховування танго «Oblivion» («Забуття») та «Лібертанго» у виконанні автора на бандонеоні та в різних інтерпретаціях) (Мистецтво, 2018). Поза межами програми залишаються такі всесвітньо відомі композитори, як Ейтор Вілла-Лобос (Бразилія), Амадео Рольдан (Куба), Мануель Понсе, Карлос Чавес, Сильвестре Ревуельтас, Хуліан Карільо (Мексика), Маурісіо Кагель, Альберто Хінастера (Аргентина) та інші. Така ситуація можлива для інтегрованого курсу в умовах інших профілів (гуманітарного, природничого тощо), але недостатня для мистецьких (а особливо музичних) спеціалізацій академій дитячої творчості, коледжів культури і мистецтв, коледжів музичного мистецтва.

**Аналіз актуальних досліджень**. Загальним особливостям латиноамериканської музики та її історії присвячені праці В. Доценко (Доценко, 2010), А. Карпентъєра (Карпентьєр, 1983), Музичне мистецтво Куби досліджували Х. Ардеволь (Ардеволь, 1974), А. Леон (Леон, 1974), П. Пічугін (Пічугін, 1974), А. Карпентьєр (Карпентьєр, 1983), М. Сапонов (Сапонов, 1983). Музичну культуру Бразилії вивчали А. Естрела (Естрела, 1963), О. Алваренга (Алваренга, 1974). Творчості бразильця Е. Вілла-Лобоса

присвячені роботи В. Федотової (Федотова, 1983; 1987). Мексиканську музику описували Р. Стівенсон (Стівенсон, 1974), П. Пічугін (Пічугін, 1981). Творчість мексиканського композитора Сильвестре Ревуельтаса висвітлена О. Майєр-Серром (Майєр-Серра, 1974) та П. Пічугіним (Пічугін, 1961). В. Доценко (Доценко, 1983) досліджував творчу спадщину Карлоса Чавеса. Музичну культуру Аргентини вивчали І. Аретс (Аретс, 1974), К. Вега (Вега, 1983), П. Пічугін (Пічугін, 1983). Дослідники приділяли увагу також фольклору Чилі, Венесуели, Колумбії.

Однак, національні композиторські школи країн Латинської Америки не поставали предметом дослідження в контексті потреб профільної мистецької освіти.

Викладене вище дозволило визначити **мету** статті як висвітлення особливостей формування національних композиторських шкіл країн Латинської Америки в контексті викладання інтегрованого курсу «Мистецтво (пізнавальна складова)» у профільних закладах вищої освіти культури і мистецтв 1–2 рівнів акредитації.

Для реалізації мети було використано такі **методи дослідження**: загальнонаукові (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація) для вивчення наукових джерел з історії музики і творчості композиторів Латинської Америки, визначення напрямів розвитку музичного мистецтва постколоніального періоду; конкретно-наукові: метод музикознавчого аналізу, за допомогою якого з'ясовано риси стилю провідних композиторів Латинської Америки XIX-XX століть; герменевтичний метод, застосований для описання явищ музичного націоналізму та ацтекського ренесансу; метод наукової екстраполяції для виявлення історичної специфіки розвитку музичного мистецтва Латинської Америки постколоніального періоду.

**Виклад основного матеріалу**. Музичне мистецтво країн Латинської Америки XIX–XX століть є багатошаровим, унаслідок історичних особливостей розвитку регіону. Саме цим воно якісно відрізняється від інших світових музичних культур.

Необхідно закцентувати увагу студентів на тому, що поряд із професійною композиторською творчістю в музичному мистецтві регіону співіснують різні типи фольклору, включно з давніми архаїчними формами і пізнішими, пов'язаними з міською культурою. Якщо для Європи характерна послідовна змінюваність етапів розвитку народного мистецтва (архаїчні ритуальні форми витісняються селянськими та міськими, ті, у свою чергу, сучасною масовою культурою), то в Латинській Америці вони

розвиваються симультанно та у сполученні з різними типами музичних традицій (африканської, індіанської, євроафриканської, креольської).

Пласт професійної композиторської творчості представлений у регіоні всіма основними європейськими музичними стилями, перенесеними, іноді зі значним запізненням, на латиноамериканський ґрунт. Однак, необхідно підкреслити, що в умовах нового середовища провідними стали риси й ознаки, які були другорядними в музиці Європи. Так, за доби романтизму (XIX ст.) у Латинській Америці панувало салонне музикування на основі малих пісенних і танцювальних жанрів (у якості прикладу можна навести студентам контрданси, данси та фортепіанні мініатюри кубинців Мануеля Саумеля і Ігнасіо Сервантеса), тоді як європейське музичне мистецтво паралельно розвивало теми протиставлення митця і суспільства, природи як віддзеркалення стану людини, втечі від реальності у світ легенд і казок, які втілювалися в симфонічних та оперних творах.

У процесі характеристики фольклору країн Латинської Америки необхідно підкреслити, що найбільш самобутньою й давньою його частиною є афро-християнські і афро-індо-християнські ритуали, у яких відбилися міфологічні уявлення африканських і індіанських племен (сантерія на Кубі, воду на Гаїті, кандомбле та умбанда в Бразилії). Також необхідно вказати, що саме сакральна, ритуальна приналежність захистила музику цих дійств від зовнішніх впливів.

Поряд із стародавнім ритуальним фольклором на континенті існує набагато пізніший, з європейської історичної точки зору, розважальний міський фольклор, який розвивається в контакті з малими жанрами професійної музики (салонними танцями, вокальними мініатюрами). Цей тип пізнього міського фольклору переважає в Латинській Америці і є найсамобутнішою частиною її художньої культури. У його надрах сформувалися аргентинське танго, бразильська самба, кубинський сон, мексиканські маріачі, бразильські шорани та ін. У них відбувся синтез європейського тонально-гармонійного мислення та музично-віршової метрики з афро-індіанським ритмічним чуттям, синкретизмом мовного, музичного та рухового начал, розумінням музичного простору і музичного розвитку, як невпинного фактурно-динамічного нагнітання, імпровізаційною свободою й розкутістю. Саме твори цього пласта частково увійшли до програми інтегрованого курсу «Мистецтво (пізнавальна складова)». У єдності трьох описаних вище пластів (професійної творчості, архаїчного та міського фольклору) розвивається і музичне мистецтво країн Латинської Америки у XX столітті.

Необхідно акцентувати увагу студентів, що основою формування національних композиторських шкіл країн Латинської Америки стала ідеологія духовного й художнього «націоналізму», яка об'єднала всі найбільші явища латиноамериканської музики ХХ століття. Художній націоналізм надихнув появу таких музичних напрямків, як «негризм» у карибських країнах, «індихенізм» в андських, «ацтекський ренесанс» у Мексиці. Європейські неофольклорні тенденції були по-своєму осмислені і стали провідною стильовою ознакою у творчості найбільших музикантів латиноамериканського континенту, таких, як Ейтор Віла-Лобос (Бразилія), Карлос Чавес (Мексика) і Альберто Хінастера (Аргентина) та інші. Необхідно зазначити, що використання латиноамериканськими композиторами виразових засобів інших напрямів західноєвропейської музики ХХ століття (імпресіонізму, експресіонізму, неокласицизму) також підпорядковувалося ідеї звернення до свого минулого.

Зупинимося детальніше на особливостях музичного націоналізму в творчості провідних латиноамериканських композиторів.

Біля витоків національного спрямування музичного мистецтва *Аргентини* стояв Франсіско Харгрейвс (1849–1900). Важливу частину його спадщини, поряд із оперою, становили фортепіанні мініатюри – вальси, мазурки, мілонги, танго. Наступний крок на шляху освоєння національних традицій зробив Альберто Вільямс (1863–1952). Він намагався створити національний стиль на основі використання і стилізації пісенного й танцювального фольклору гаучо.

Нове трактування знаходить проблема синтезу національного й універсального в творчості Альберто Хінастери (1916–1983) у зв'язку з активним освоєнням серіалізму, сонористики, алеаторики, мікротонової техніки. У першому періоді творчості, названому дослідниками «об'єктивним націоналізмом», композитор активно використовує розширений склад ударних інструментів та інтонації аргентинського чоловічого танцю маламбо, для якого типові постійна пульсація вісімок і кілька типів синкопованих ритмічних фігур (балети «Панамбі» і «Естансія», П'ять народних аргентинських пісень, Дванадцять американських прелюдій для фортепіано, концерти для фортепіано, скрипки, віолончелі, Кантата Магічній Америці). У другому періоді (періоді «суб'єктивного націоналізму») центральним мелодико-гармонійним елементом творчості композитора постає послідовність звуків e-a-d-g-h-e, що відповідає строю шестиструнної іспанської гітари, глибоко вкоріненої у креольській фольклорній культурі Латинської Америки. Це співзвуччя стало для композитора найважливішим

національним звукосимволом (Струнний квартет № 1, Соната для фортепіано № 1, Концертні варіації для оркестру). У третьому, «неоекспресіоністичному» періоді національне проявляється в Хінастери використанням узагальнених інтонаційно-тематичних формул (маламбо), звукосимволів (e-a-d-g-h-e) і жанрових категорій (токатність) (фінали 1-го і 2-го фортепіанних концертів, 2-го віолончельного концерту, Концерту для струнних, 2-ї і 3-ї сонат для фортепіано), а також як вільне маніпулювання засобами різних європейських історичних стилів (Ренесансу, бароко, класицизму, романтизму, експресіонізму, неокласицизму, неофольклоризму, авангарду).

Національні інтереси *бразильських* композиторів формуються в останній третині XIX у «Бразильському танго» для фортепіано і «Бразильській сюїті» для оркестру Алешандру Леві (1864–1892). У першій половині XX століття бразильський та афробразильський фольклор використано Альберту Непомусеном (1864–1920) у оркестровій сюїті «Бразильська серія», Антоніу Франсіску Брагою (1868–1945) у симфонічних поемах «Мара» і «Мараба», оркестрових «Прелюдії і варіаціях на бразильську тему». Ернесту Назарі (1863–1934) використовував у своїх творах для фортепіано інтонації популярних жанрів міського фольклору (машише і танго).

Необхідно закцентувати увагу студентів на тому, що серед бразильських композиторів, орієнтованих на концепцію «музичного націоналізму», особливе місце займає Ейтор Віла-Лобос (1887–1959). Найяскравіші прояви національної природи його творчості – цикли «Шоро» і «Бразильські Бахіани». Музичний стиль композитора будується на взаємодії локального (бразильського фольклору) і універсального (західноєвропейських жанрів і стилів). Європейську універсальну жанрову категорію (сюїта, прелюдія, хорал, арія, токата тощо) з усталеним для неї типом образності композитор зіставляє з бразильським фольклорним жанром, використовуючи техніку реконструкції найголовніших жанрових ознак сучасними ускладненими музичними засобами. У результаті відбувається як переосмислення універсального через локальне, так і виявлення універсального сенсу локального. Прийом, яким користується композитор у створенні циклів Шоро і Бразильських бахіан може бути визначений як перехід жанру з фольклорного контексту в універсальний на основі знайдених точок дотику і перетину «свого» (бразильського) і «чужого» (європейського).

Це найповніше втілене у «Шоро» № 10 – узагальнюючому для стилю композитора. Твір має підзаголовок «Розбите серце» відповідно до використаної у другому розділі цитати з репертуару шорана Катулуде Пайшао Саеренсе. Композитор у контрапункті об’єднує музику, що

належить різним історичним епохам. Одна образна сфера – архаїка, осмислена в сучасних категоріях (ускладнена гармонія, афробразильські ударні інструменти, імітація звуків природи духовими інструментами, остинатні сонорно-шумові комплекси, об'єднання ангемітоніки і хроматики, поліритмія, змінні метри і акценти, хорова партія на ритмізованих звуконаслідувальних складах). На неї накладається мелодія популярного міського шора (другий образний пласт). Їх суперечливе об'єднання і розгортання приводить до фінального екстатичного скандування хору і оркестру, створюючи характерну метафору-символ.

Цикл із дев'яти «Бразильських Бахіан» презентує новий жанр, створений під впливом естетики неокласицизму, у якому взята за основу барокова сюїта насичується «бразильським підтекстом»: кожен європейський бароковий жанр отримує свого бразильського «двійника», позначеного в підзаголовку до номера. Як наслідок, сувора й виразна кантилена бахівського типу непомітно перетворюється в сумну бразильську пісню, а енергійний синкопований фольклорний танець демонструє схожість із бароковою токатою або жигою. Сполучення таких далеких явищ стає переконливим і правомірним на основі аналогій характеру музики, образно-смислових паралелей, типів руху, структурних ознак (контрапунктична техніка, самостійність і незалежність мелодичних ліній, постійний рух дрібними тривалостями). Національний акцент у швидкі частини привносить накладення гостро синкопованих фігур і поліритмії на цей динамічний пульсуючий фон.

Музичний стиль Е. Віла-Лобоса мав значний вплив на творчість як сучасників, які орієнтувалися на концепцію «музичного націоналізму» (О. Л. Фернандес, Ф. Міньйон), так і на бразильських композиторів наступного покоління (К. Гуарніері і Ж. Сікейра).

У перші десятиліття XX століття в *кубинській* музиці формується «негризм» або «афрокубанізм» – яскравий і самобутній напрям на основі африканського і латиноамериканського мистецтва, втілений у творах Амадео Рольдана (1900–1939). Композитор прагнув поєднати європейську гармонійну систему з афрокубинскими мелодіями і ритмами. Так, у сюїті «Ритміки» він узагальнено відтворює характерні ознаки афрокубинського фольклору. Твір складається з шести частин, чотири з яких написані для інструментального ансамблю (флейта, гобой, кларнет, фагот, валторна, фортепіано), а п'ята (у ритмі сона) і шоста (у ритмі румби) тільки для ударно-шумових інструментів. Наголосимо, що композитор виходив з практики афрокубинського музикування й намагався реконструювати реально існуючу

традицію (у галузі інструментального складу, поліритмічних ритмоформул, драматургічної логіки поступового нагнітання і фактурно-динамічного ущільнення), свідомо уникаючи однозначних жанрових асоціацій.

Висвітлюючи особливості музичного мистецтва *Мексики,* необхідно підкреслити, що в основу її національної концепції було покладено модель «індихенізму», яка характеризувалася відродженням індіанських і метиських коренів мексиканської культури і яскраво позначилася в «Мексиканських піснях» для фортепіано Мануеля Понсе (1882–1948) – фундатора метиського «музичного націоналізму».

Карлос Чавес (1899–1978) став одним із найяскравіших виразників мексиканського музичного націоналізму, втіленого як «ацтекський музичний ренесанс». Необхідно зазначити, що «індихенізм» К. Чавеса мав міцну науково-теоретичну базу: композитор вивчав історичний документальний матеріал, на основі якого описав музичну практику ацтеків, їх музичні інструменти, соціальні й ритуальні функції музики, особливості музичної мови. Реконструкція елементів індіанської музики проявилася в його балетах «Новий вогонь» (1921), «Чотири сонця» (1926), в Індіанської симфонії (1936) і Концерті для фортепіано з оркестром (1940).

Індіанська симфонія є найяскравішим прикладом втілення «індихеністського» стилю композитора. Це монументальна одночастинна контрастно-складена композиція, з ознаками циклічної форми, сонатного алегро, сюїти. Музичну мову твору відрізняють різноманітне використання остинато, витонченість ритмічної техніки (змінні розміри, поліритмія, синкопи), гармонійна жорсткість унаслідок кварто-квінтового типу акордової вертикалі, використання простих діатонічних ладових структур, застосування традиційного індіанського музичного інструментарію.

Якщо творчість Карлоса Чавеса уособлювала ретроспективні тенденції ацтекського ренесансу й була спрямована на реконструкцію індіанського доколумбового фольклору, то Сильвестре Ревуельтас (1899–1940) будував свою «латиноамериканську національну модель», додаючи до архаїчних рис пізніші мішані жанри метиського фольклору.

Симфонічна картина Сенсемайя (1938) концентрує характерні риси творчості композитора: синтез романтичних традицій (картинна програмність, барвиста оркестровка, виразність мелодики) і неофольклорних (жорстка дисонантність, ритмічна активність нерегулярних ритмів і остинато). Програмною основою твору став однойменний вірш кубинського поета, лідера «негристської» поезії Ніколаса Гільєна, що відтворює звукову атмосферу афрокубинських ритуалів. У текст вірша як рефрен вплітаються

звуконаслідувальні вигуки на африканському діалекті конго – mayombe, bombe, mayombe, які створюють фонічний ефект і несуть ритмічну і організуючу функцію у вірші, що спонукало композитора, відповідно до логіки негритянського ритуалу, побудувати твір на поступовому ритмо-динамічному нагнітанні й ущільненні фактури (засобами поліритмії, остинатними ритмокомплексами, нерегулярними метрами, дисонантними гармоніями) в русі до грандіозної кульмінації.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок**. Осмислення композиторами Латинської Америки власного культурного спадку на основі європейського неофольклоризму спричинило формування ідеології духовного й художнього «націоналізму», втіленої як «негризм» на Кубі і в Бразилії, «індихенізм» у Аргентині, «ацтекський ренесанс» у Мексиці. А також уможливило кристалізацію специфічного латиноамериканського образу художнього і музичного мислення.

Серед спільних для латиноамериканських країн принципів втілення музичного націоналізму виділяються: в галузі інструментарію – використання архаїчних (індіанських) інструментів, зокрема розширеного складу ударних, поряд із традиційними інструментами європейського симфонічного оркестру; у галузі ритму – застосування поліритмії, остинатних ритмокомплексів, нерегулярних метрів, синкоп; у галузі ладу – як діатонічних структур, так і об’єднання ангемітоніки з хроматикою; у галузі гармонії – ускладненої вертикалі, співзвуч кварто-квінтового типу, сонорно-шумових комплексів; у галузі музичного мислення – цитування народних мелодій, узагальнене відтворення характерних ознак національного фольклору, вільне маніпулювання засобами різних пластів власного фольклору; у галузі жанру – пошуки ритмоінтонаційної спорідненості національного фольклору та європейських жанрів; у галузі стилю – вільне маніпулювання засобами різних європейських історичних епох.

Однак, «музичний націоналізм» мав своїх опонентів практично в усіх країнах континенту, але в Аргентині і Мексиці ця конфронтація носила найбільш чітко виражений характер, що призвело до виникнення унікальних явищ, представлених творчістю Маурісіо Кагеля та Хуліана Каррільо. Вивчення впливу їх творчості на формування самобутньої музичної культури регіону та світу в цілому, а також методичні зауваження щодо подання відомостей про них в інтегрованому курсі «Мистецтво (пізнавальна складова)» у профільних закладах освіти 1–2 рівнів акредитації, можуть скласти перспективи подальших розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА


Алваренга, О. (1974). Бразильские народные танцы-действа. *Музыкальная культура стран Латинской Америки*. П. Пичугин (ред.), (сс. 171-196). Москва: Музыка (Alvarenga, O. (1974). Brazilian folk dances-actions. In P. Pichugin (Ed.), *Musical culture of Latin America,* (pp. 171-196). Moscow: Music).

Доценко, В. (2010). *История музыки Латинской Америки XVI–XX веков.* Москва: Музыка (Dotsenko, V. (2010). *History of Latin American music of XVI–XX centuries*. Moscow: Music).

Карпентъер, А. (1983). Латинская Америка в музыке. *Музыкальная культура стран Латинской Америки*. П. Пичугин (ред.), (сс. 5-21). Москва: Музыка (Carpenter, A. (1983). Latin America in music. In P. Pichugin (Ed.), *Music of Latin America*, (pp. 5-21). Moscow: Music).

Леон, А. (1974). Музыка кубинских негров. *Музыкальная культура стран Латинской Америки*. П. Пичугин (ред.), (сс. 84-91). Москва: Музыка (Leon, A. (1974). Music of Cuban Negroes. In P. Pichugin (Ed.), *Music of Latin America*, (pp. 84-91). Moskow: Music).

Масол, Л. (2018). *Орієнтовний тематичний план до уроків мистецтва у 10 (11) класі (до підручника Л. Масол «Мистецтво»).* Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv. (Masol, L (2018). *Approximate thematic plan for art lessons at 10 (11) grades (to the textbook of L. Masol "Art").* Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv

*Мистецтво (профільний рівень). Програма для 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv. *(Art (profile level). Program for 10–11th grades of secondary schools.* Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv).

Пичугин, П. (1974). Краткий очерк истории кубинской музыки. *Музыкальная культура стран Латинской Америки*. П. Пичугин (ред.), (сс. 15-76). Москва: Музыка (Pichugin, P. (1974). Brief essay on the history of Cuban music. In P. Pichugin (Ed.), *Music of Latin America*, (pp. 15-76). Moscow: Music).

Пичугин, П. (1961). Сильвестре Ревуэльтас и мексиканский фольклор. *Советская музыка, 5,* 170-176 (Pichugin, P. (1961). Silvestre Revueltas and Mexican folklore. *Soviet music, 5,* 170-176).

Пичугин, П. (1981). Эйтор Вилла-Лобос и бразильская национальная музыкальная культура. *Культура Бразилии*, (сс. 101-122). Москва: Музыка (Pichugin, P. (1981). Eitor Villa-Lobos and Brazilian national musical culture. *Culture of Brazil*, (pp. 101-122). Moscow: Music).

Сапонов, М. (1983). Современное кубинское музыкознание. *Музыка стран Латинской Америки*. П. Пичугин (ред.), (сс. 21-39). Москва: Музыка (Saponov, M. (1983). Modern Cuban Musicology. In P. Pichugin (Ed.), *Music of Latin America*, (pp. 21-39). Moscow: Music).

Стивенсон, Р (1974). Музика ацтеков. *Музыкальная культура стран Латинской Америки*. П. Пичугин (ред.), (сс. 197-216). Москва: Музыка (Stivenson, R. (1974). Aztec music. In P. Pichugin (Ed.), *Musical culture of Latin America,* (pp. 197-216). Moscow: Music).

Эстрела, А. (1963). Бразильская музыка. *Бразилия: Экономика, политика, культура*. (сс.354-356). Москва: Просвещение (Estrela, A. (1963). Brazil music. *Brazil: Economy, politics, culture*, (pp. 354-356). Moscow: Education).

## РЕЗЮМЕ

**Васильева Лариса**. Особенности формирования латиноамериканских национальных композиторских школ в контексте интегрированного художественного образования.

*В статье проанализированы особенности интегрированного художественного образования на примере изучения курса «Искусство (познавательная составляющая)» в колледже культуры и искусства как предмета профильной школы. На примере темы «Музыкальное искусство Латинской Америки» доказана необходимость более глубокого освещения тем познавательной составляющей учебной дисциплины по сравнению с уровнем стандарта. Освещена специфика развития музыкального искусства Латинской Америки постколониального периода, описаны причины и особенности многослойности музыкальной культуры региона, охарактеризованы стилевые черты ведущих композиторов Аргентины, Бразилии, Кубы, Мексики в условиях музыкального национализма и ацтекского ренессанса.*

***Ключевые слова:*** *профильное обучение, художественное учебное заведение, интегрированный курс «Искусство», музыкальное искусство Латинской Америки, музыкальный национализм, ацтекский ренессанс.*

## SUMMARY

**Vasylieva Larysa.** Peculiarities of the Latin American national composition schools formation in the context of integrated musical education.

*The aim of the article is to highlight peculiarities of the Latin American national composition schools formation in the context of teaching the integrated course «Art (cognitive component)» in profile higher education institutions of culture and arts of 1–2 levels of accreditation. Research methods: general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization) for studying scientific sources on the history of Latin American composers music and creativity, defining the directions of the postcolonial musical art development. Specific-scientific: a method of music analysis, by which the features of Latin America leading composers' style were determined; a hermeneutic method used to describe the phenomenon of musical nationalism and the Aztec Renaissance; a method of scientific extrapolation – to reveal the historical specificity of the Latin American musical art development at the postcolonial period.*

***Research results.*** *Among the common Latin American countries, the principles of the musical nationalism embodiment are distinguished: the use of archaic (Indian) instruments along with the European symphony orchestra traditional instruments; the use of polyrhythms, austenitic rhythm complexes, irregular meters, syncopes; combination of diatonic, non-semitone and chromatic; a complicated quart-quintus and sonar-noise vertical; citation of folk melodies, generalized reproduction of the national folklore features characteristic, free manipulation by means of different strata of own folklore; the search for the rhythm-intonational affinity of national folklore and European genres; free manipulation by means of various European historical epochs.*

*Conclusions and prospects. Understanding by Latin American composers of their own cultural heritage on the basis of European neo-folklorism has led to the formation of the*

*ideology of spiritual and artistic "nationalism", embodied as "negrozm" in Cuba and in Brazil, "indianism" in Argentina, "Aztec Renaissance" in Mexico. It also made possible a specific Latin American image of artistic and musical thinking.*

*However, "musical nationalism" had its opponents in all Latin American countries. In Argentina and Mexico it was expressed in the work of Mauricio Kagel and Julian Carrillo. Studying the influence of their creativity on the region and the world musical culture, as well as methodological comments on the presentation of information about them in the integrated course "Art (cognitive component)" in the specialized education institutions of 1–2 accreditation's levels, can create prospects for further exploration.*

***Key words:*** *profile education, artistic education institution, integrated course "Art", musical art of Latin America, musical nationalism, Aztec Renaissance.*

# РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:811.161.2-051

**Сергій Галецький**
Національний університет «Острозька академія»
ORCID ID 0000-0001-6532-3108
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/024-037

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Автором досліджено сучасні погляди на проблему вимірювання якості й результативності формування комунікативної компетентності фахівців. Проаналізовано наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема О. В. Безкоровайної, М. Н. Вятютнєва, Н. Кипиченко, І. Є. Клак, О. Корніяки, С. Мартиненко, Л. М. Мороз, М. М. Радишевської, Г. Рурік, О. Ф. Усик, S. Savignon та інших. Розглянуто компетентнісний, лінгвістичний та системний підходи до вимірювання якості й результативності досліджуваного процесу. Сформульовано ключові (еталонні) критерії та відповідні їм показники результативності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців: пізнавальний, мотиваційний, діяльнісний. Доведено, що означена система критеріїв і показників співвідноситься з підходом ЮНЕСКО ICT-CFT щодо структури ІКТ-компетентності вчителів.*

***Ключові слова:*** *комунікативна компетентність, критерії, показники, рівні, майбутні викладачі іноземних мов, інформаційно-комунікаційні технології.*

**Постановка проблеми.** Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій є складною педагогічною проблемою, зумовленою системою чинників і умов, які визначають процес і результати професійної підготовки. Постає потреба в розробці інструментів вимірювання рівня комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у контексті проблеми вимірювання. У методології наукового пізнання при дослідженні складних системних проблем застосовуються критерії як засоби непрямого оцінювання явищ і процесів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері іноземних мов свідчить про наявність різних авторських поглядів на проблему вимірювання якості й результативності досліджуваного процесу. Частина авторів (Н. Кипиченко, І. Є. Клак, О. Корніяка, С. Мартиненко, S. Savignon) розглядає результати фахової підготовки майбутніх педагогів іноземної мови з позицій

*компетентнісного підходу*, досліджуючи ефективність запропонованих науково-методичних розробок через вимірювання рівня комунікативної компетентності учасників. *Лінгвістичний підхід* до визначення структури комунікативної компетентності майбутніх педагогів і відповідних цій структурі критеріїв представлений у працях О. В. Безкоровайної, М. Н. Вятютнєва, Л. М. Мороз, Г. Рурік, О. Ф. Усик. Відповідно до *системного підходу* до даної проблеми викладені думки в наукових роботах М. М. Радишевської та І. Є. Клак.

В основі виділення критеріїв дослідження лежить положення, що критерій відображає характерологічні властивості стану й рівня функціонування предмету пізнання (Лемак та Петрище, 2011). У педагогічному словнику С. Гончаренка критерій розкривається як засіб перевірки гіпотези дослідження за допомогою інтеграції експериментальних даних (Гончаренко, 1997, с. 181). Критерії виступають ознаками, за якими здійснюється оцінювання сформованості педагогічного явища – відповідно, вони повинні: *бути узгодженими з компонентами предмету пізнання* (В. П. Беспалько (Беспалько, 1989), О. В. Колесников (Колесников, 2011), В. М. Полонський (Полонський)); *відображати його суттєві характеристики* (І. Г. Блощинський (Блощинський, 2001), В. С. Курило (Курило, 1999)); *кількісно виражати якісні характеристики предмету дослідження* (С. У. Гончаренко (Гончаренко, 1997), А. М. Новіков (Новіков, 2003), І. Д. Рудинський (Рудинський та Клеандрова, 2003)).

Тому **метою статті** є визначення й обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

У процесі написання статті використані такі **методи дослідження:** абстракції, логічний, індукції та дедукції, системного аналізу (при з'ясуванні сутності критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативної компетентності); монографічний (вивчення підходів до оцінки якості й результативності формування комунікативної компетентності фахівців).

**Виклад основного матеріалу**. Результати фахової підготовки майбутніх педагогів іноземної мови частина авторів розглядає з позицій *компетентнісного підходу*, досліджуючи ефективність запропонованих науково-методичних розробок через вимірювання рівня комунікативної компетентності учасників. Зокрема, І. Є. Клак (Клак, 2017), виділяючи у структурі професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови змістовий, мотиваційний, діяльнісний, когнітивний,

комунікативний, рефлексивний компоненти, проектує відповідну багатокритеріальну систему оцінювання. Сутність системи оцінювання складають змістово-когнітивний (повнота та глибина специфічних і фундаментальних знань), мотиваційний (свідомість і спрямованість до оволодіння професією), діяльнісно-комунікативний (педагогічні вміння й здатності), рефлексивний (оцінка та планування діяльності) критерії.

Цікавий підхід до вивчення структури комунікативної компетентності представлено в роботах О. Корніяки (Корніяка, 2009), яка засобами кореляційного аналізу довела, що показник комунікативної компетентності поєднаний високим ступенем позитивного кореляційного зв'язку з: пізнавальними уміннями, мовною компетентністю, комунікативними знаннями, уміннями соціальної взаємодії, уміннями вести розмову, уміннями сприймати й розуміти інших.

У роботі S. Savignon (Savignon, 1995) інноваційними авторськими складовими комунікативної компетентності є стратегічна компетенція як здатність до компенсації часткових мовних і професійних знань. Цей погляд на структуру комунікативної компетентності розділяється українськими науковцями С. Мартиненко і Н. Кипиченко (Мартиненко та Кипиченко).

*Лінгвістичний підхід* до визначення структури комунікативної компетентності майбутніх педагогів і відповідних цій структурі критеріїв представлений у працях М. Н. Вятютнєва (Вятютнев, 1986), який у структурі комунікативної компетентності виділяє знання граматики, лексики, етикету та мовленнєвих засобів; Г. Рурік (Рурік, 2011) до визначеної структури додає вміння співвідносити означені знання з цілями, суб'єктами й умовами комунікативного процесу. Загалом, більшість філологів при вивченні структури комунікативної компетентності визначає її через лінгвістичні компоненти – мову, мовлення, лексику, граматику, фонетику, лінгвокраїнознавство (Федоренко, 2002) тощо. О. Ф. Усик у критеріях оцінки комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей розрізняє мовну, мовленнєву й прагматичну компетенції (Усик, 2010). О. В. Безкоровайна і Л. М. Мороз (Безкоровайна та Мороз, 2012), натомість, виділяють лінгвістичну, соціолінгвістичну та соціальну компетенції як критерії комунікативної компетентності майбутніх фахівців. На нашу думку, такий підхід дещо звужує поняття компетентності, розглядаючи його крізь призму результатів професійної підготовки майбутніх іноземних філологів, залишаючи осторонь психологічний і педагогічний змісти.

Провідним у сучасній науковій літературі є спосіб визначення критеріїв через їх узгодження зі структурою предмету пізнання, яка

відображає його характерологічні ознаки та властивості (Формування критеріїв). Означений спосіб побудови критеріїв дослідження відповідає *системному підходу* до наукових розвідок, розглядаючи критерії як кількісні характеристики предмету пізнання.

Відповідно до системного підходу, ми можемо визначити критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов як кількісні характеристики прояву окремих компонентів комунікативної компетентності учасників експериментальної роботи, а загальний рівень комунікативної компетентності – як інтегральну суму значень окремих критеріїв. Наприклад, у дисертації М. М. Радишевської (Радишевська, 2015) рівень компетентності вираховується як похідна від суми компонентів: організаційного, мотиваційного, змістового, комунікативного, когнітивно-рефлексивного. А у дослідженні І. Є. Клак обґрунтовано змістовий, мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, комунікативний, рефлексивний критерії професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців-філологів (Клак, 2015).

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми визначення критеріїв експериментальної роботи (І. П. Білецький та О. М. Кузь (Білецький та Кузь, 2005), О. М. Власенко (Власенко, 2014), С. У. Гончаренко (Гончаренко, 2003; Гончаренко, 2008), О. В. Клименюк (Клименюк, 2006), С. Д. Максименко (Максименко, 1998), М. Садовий (Садовий, 2012), С. О. Скворцова й Ю. С. Вторнікова (Скворцова та Вторнікова, 2013), С. О. Сисоєва і Т. Є. Кристопчук (Сисоєва та Кристопчук, 2009), Н. Н. Чайченко та інші (Чайченко та інші, 2015)) дозволяє нам сформувати **ключові (еталонні) критерії** та відповідні їм показники результативності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців:

***пізнавальний критерій*** – обсяг і якість фахових знань; розуміння сутності та змісту термінології; здатність до синтезу, аналізу, узагальнення, структурування та продукування професійних знань;

***мотиваційний критерій*** – наявність пізнавальних інтересів та пізнавально-комунікативних потреб в обраній галузі; наявність внутрішніх мотивів професійного зростання; бажання самовдосконалюватися;

***діяльнісний критерій*** – сформованість професійних умінь; розвиненість усного та писемного мовлення; досвід практичної діяльності за фахом; професійна творчість та активність (Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО, 2011).

Така структура узгоджується з результатами досліджень європейських учених, наприклад, Б. Шпітсберг та У. Куп (Communication

competence defined! Dr Lane's Perspective) до основних компонентів комунікативної компетентності відносять мотивацію, знання й навички, що можна співвіднести з представленими вище критеріями.

Нам імпонує підхід Л. О. Бачієвої (Бачієва, 2016) щодо формування критеріїв експериментальної роботи, побудованих на очікуваних результатах упровадження незалежної експериментальної змінної. Відповідно до цього підходу, дослідниця проектує систему критеріїв і показників авторської методики навчання, що охоплює такі рівні: критерії сформованості очікуваного результату; критерії впливу елементів методики на формування знань і вмінь; критерії впливу елементів методики на формування професійно важливих якостей.

Синтез означених вихідних понять створення критеріїв і показників експериментальної роботи дозволив нам сформувати авторську систему критеріїв і показників сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Критерії та показники експериментальної роботи**

| **Критерії** | | **Показники** | |
|---|---|---|---|
| $К_1$ | Критерій сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов | м | Показник ціннісно-мотиваційної спрямованості студентів (*мотиваційний*) |
| | | п | Показник мовних знань і умінь студентів (*пізнавальний*) |
| | | д | Показник соціально-комунікативних навичок студентів (*діяльнісний*) |
| $К_2$ | Критерій впливу інформаційно-комунікативних технологій на рівень комунікативної компетентності студентів | с | Показник впливу на самостійність студентів |
| | | т | Показник впливу на творчість студентів |
| | | у | Показник засвоєння технологічних умінь |
| $К_3$ | Критерій впливу авторської моделі на рівень комунікативної компетентності | ф | Показник впливу розроблених форм і методів ІКТ |
| | | з | Показник впливу розроблених засобів ІКТ |
| | | і | Показник інноваційності представленого в моделі досвіду підготовки майбутніх викладачів іноземних мов |

Означена система критеріїв і показників співвідноситься з підходом ЮНЕСКО ICT-CFT щодо структури ІКТ-компетентності вчителів (Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Версия 2.0 UNESCO, 2011; Guttman, 2003):

- $К_1$ – критерій сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов – співвідноситься з компонентом підвищення якості підготовки фахівців (higher quality labor), що у сфері освітньої політики визначає здатність викладачів іноземних мов застосовувати отримані у процесі професійної підготовки знання для вирішення практичних завдань майбутньої діяльності;

- $К_2$ – критерій впливу інформаційно-комунікативних технологій на рівень комунікативної компетентності студентів – відповідає фактору поглиблення капіталу (capital deepening), який передбачає засвоєння молоддю технологічних і особистісних компетентностей;

- $К_3$ – критерій впливу авторської моделі на рівень комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов – ураховує фактор технологічних інновацій (technology innovation) як здатності випускників до продукування нових знань, інноваційних підходів, способів планування й реалізації ефективної діяльності у швидкозмінних умовах.

Одночасно, обрана система критеріїв і показників дозволяє дотично вивчати три основні функції спілкування фахівців: комунікативно-мовленнєву, соціально-перцептивну та інтерактивну (Корніяка, 2009).

У дослідженні О. А. Чемерис (Чемерис, 2007) щодо якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів описано принцип переведення якісних характеристик освітнього процесу в кількісні дані відповідно до обраних дослідником критеріїв. А саме, авторка пропонує створювати шкали спостережень для вивчення збігів між очікуваними та наявними результатами професійної підготовки майбутніх фахівців за формулою $ng < K < vg$, де:

*K* – критерій оцінки ефективності застосування авторської технології/моделі (незалежної експериментальної змінної);

*ng, vg* – нижня (повна невідповідність) і верхня (повна відповідність) межі можливих значень залежної змінної – рівня комунікативної компетентності майбутніх викладачів.

Кількісне значення критерію оцінювалося за 3-бальною шкалою, коли 3 бали означає повну відповідність між реальною та очікуваною характеристикою комунікативної компетентності, а 1 бал – відсутність такої відповідності. Ураховуючи, що коефіцієнт оптимальності функціональних систем становить *0,7* ($0,7 < K < 1$), зазначимо, що гіпотеза про ефективність запропонованих авторських перетворень підтвердиться, якщо комунікативна компетентність майбутніх викладачів іноземних мов буде сформована не менше, ніж у 70 % досліджуваних.

Означений інтервал відповідає статистично доведеним значенням коефіцієнту ефективності ($К_е$) діяльності О. О. Черепанової (Черепанова, 2007), який представляє собою відношення середніх показників експериментальної та контрольної груп:

$$К_е = \frac{С_{ЕГ}}{С_{КГ}}. \quad (1).$$

Тому для визначення рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікативних технологій ми послуговуватимемося обраними критеріями, показниками та спроектованою шкалою. А саме, загальний рівень сформованості комунікативної компетентності досліджуваних ($Р_{КК}$) розглядатиметься нами як інтегральний показник діагностики окремих критеріїв і показників:

$$Р_{КК} = \sum_{i=1}^{3} К_i, \quad (2),$$

де $К_i$ розглядатиметься як середнє арифметичне вивчення й збігу очікуваних та реальних результатів діагностики окремих показників:

$$К_i = \sum_{j=1}^{3} П_j \Big/ 3 \quad (3).$$

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (Ніколаєва, 2003) визначають глобальну універсальну шкалу володіння іноземною мовою, що вміщує 6 рівнів: інтродуктивний (Breakthrough $A_1$), середній (Waystage $A_2$), рубіжний (Threshold $B_1$), просунутий (Vantage $B_2$), автономний (Effective Operational Proficiency $C_1$) і компетентний (Mastery $C_2$). Означені рівні були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe) та відображають здатність людини розуміти й відтворювати мову, що вивчається.

Згідно з компетентнісним підходом, процес формування компетентності відбувається на чотирьох взаємопов’язаних рівнях: неусвідомленої некомпетентності, усвідомленої некомпетентності, усвідомленої компетентності, неусвідомленої компетентності (Торп та Кліффорд, 2004). Означені рівні характеризують, передусім, власне ставлення людини до набутої здатності вирішувати професійні запити.

Аналіз дисертаційних робіт з проблеми дослідження свідчить, що науковці по-різному підходять до проблеми визначення рівня професійної, соціальної та комунікативної компетентності майбутніх педагогів. А саме, у роботі І. В. Когут (Когут, 2015) виділено три рівні сформованості досліджуваної якості – високий, середній і низький, що визначається через

відповідні показники ціннісно-мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв. У дослідженні О. Корніяки (Корніяка, 2009) вченою виділено 5 рівнів комунікативної компетентності (дуже низький, низький, середній, високий і дуже високий) залежно від результатів психологічного тестування.

Проведений І. Є. Клак (Клак, 2017) аналіз вихідних положень діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, побудований на ідеях А. М. Гуржій (Гуржій, 2000), В. В. Баркасі (Баркасі, 2004) дозволив автору сформулювати висновок, що рівень комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови традиційно визначається такою усталеною системою:

- низький (рецептивний, рецептивно-продуктивний);
- середній (репродуктивний);
- достатній (конструктивно-варіативний);
- високий (творчий, креативний).

Використання нами 3-бальної шкали в оцінці рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов та співвіднесення рівня володіння іноземною мовою із загальноєвропейським підходом детермінували вибір нами трирівневої шкали оцінки результатів експерименту: творчого, достатнього та репродуктивного рівнів комунікативної компетентності досліджуваних.

*Творчий рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікативних технологій* характеризується результатами діагностики $0,7<P_{кк}<1$ й, відповідно, високим рівнем прояву обраних критеріїв і показників. А саме, досліджувані з творчим рівнем сформованості комунікативної компетентності характеризуються свідомою мотивацією до розвитку комунікативної компетентності та професійного зростання; високим рівнем фахових знань, сформованістю соціокультурних і комунікативних здатностей, високим рівнем самостійності, творчості та технологічних умінь при вирішенні навчальних і професійних завдань; розумінням ролі ІКТ у професійній діяльності викладачів іноземної мови та вмінням застосовувати ІКТ для досягнення особистих, навчальних і професійних завдань.

*Достатній рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікативних технологій* відповідає результатам діагностики $0,4<P_{кк}<0,7$, що, у свою чергу, зумовлено нерівномірним проявом окремих критеріїв і показників експериментального дослідження. Наприклад, до цього рівня належать студенти, які володіють високим

рівнем соціально-комунікативних умінь як психологічних навичок спілкування, але не воліють підтримувати їх міцними фаховими знаннями, оскільки не мають свідомої внутрішньої мотивації до оволодіння професією. В іншому випадку, це можуть бути студенти з високими показниками навчальної діяльності, які, водночас, не проявляють ініціативності, самостійності, творчості й здатності до вирішення технологічних завдань. Тобто, у навчальній і методичній роботі з такою молоддю педагогу слід звернути увагу на ті показники, які знижують загальний рівень комунікативної компетентності майбутніх фахівців і проводити корекційну роботу в цьому напрямі.

*Репродуктивний рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікативних технологій* характеризується кількісною оцінкою $0<Р_{кк}<0,4$. До цього рівня належать студенти, у процесі експериментальної роботи в яких були виявлені недостатні показники прояву визначених критеріїв і показників. А саме, молодь із репродуктивним рівнем комунікативної компетентності характеризується недостатнім рівнем самостійності, творчості, технологічних і соціально-комунікативних умінь у процесі навчання. Майбутні викладачі з репродуктивним рівнем не володіють формами, методами, засобами застосування ІКТ для вирішення професійних і навчальних завдань. Педагогічна й методична робота з цією групою студентів повинна бути спрямована на формування базових ставлень, знань і вмінь щодо комунікативної компетентності у процесі професійної діяльності та ролі інформаційно-комунікативних технологій для особистісного і професійного становлення фахівців.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій на засадах системного підходу вимагає створення чіткої системи вимірювання рівня її сформованості. Відсутність даної системи обмежує можливість викладачів університетів в оцінці результативності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. У статті нами обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційно-комунікативних технологій.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка та проведення педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності запропонованих автором інновацій.

## ЛІТЕРАТУРА

Баркасі, В. В. (2004). *Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов* (автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04). Одеса (Barkasi, V. V. (2004) *Formation of professional competence of future teachers of foreign languages* (PhD thesis abstract). Odessa).

Бачієва, Л. О. (2016). Експериментальне дослідження ефективності методики навчання основ наукових досліджень. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 50-51,* 204-211 (Bachiieva, L. O. (2016). Experimental study of the effectiveness of the methodology of studying the fundamentals of scientific research. *Problems of engineering and pedagogical education, 50-51,* 204-211).

Безкоровайна, О. В. (2012). Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Сер.: Філологічна, 25,* 142-145 (Bezkorovaina, O. V. (2012). Actual aspects of communicative competence of university students. *Scientific notes of the National University of Ostroh Academy*, *Philological, 25,* 142-145).

Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии.* Москва: Педагогика (Bespalko, V. P. (1989). *The components of pedagogical technology.* Moscow: Pedagogy).

Білецький, І. П. (2005). *Філософія науки.* Харків: Харківський національний економічний ун-т (Biletskyi, I. P. (2005). *Philosophy of science.* Kharkiv: Kharkiv National Economic University).

Блощинський, І. Г. (2001). Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки (Педагогіка і психологія),* 4. Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня» (Bloshchinskyi, I. H. (2001). Justification of the criteria and indicators of the effectiveness of the process of forming an adequate self-assessment of students in the educational process. *Scientific Notes (Pedagogy and Psychology)*, 4. Vinnytsia).

Власенко, О. М. (2014). Специфіка викладання спецкурсу «Методика педагогічного експерименту». *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання,* 380-396. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Vlasenko, O. M. (2014). Specificity of Teaching Special Course “Methodology of Pedagogical Experiment”. *Professional pedagogical education: formation and development of pedagogical knowledge*, 380-396. Zhytomyr: ZhSU named after I. Franko).

Вятютнев, М. Н. (1986). Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы.* Москва (Viatiutnev, M. N. (1986). Traditions and innovations in modern teaching methods of the Russian language. *Scientific traditions and new directions in the teaching of Russian language and literature*. Moscow).

Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям.* Вінниця: ДОВ «Вінниця» (Honcharenko, S. U. (2008) *Pedagogical Research: Methodological Advice for Young Scientists*. Vinnytsia: “Vinnitsa”).

Гончаренко, С. У. (2003). *Педагогические исследования: содержание, организация, обработка результатов.* Москва: Изд. центр АПО (Honcharenko, S. U. (2003). *Pedagogical research: content, organization, processing of results.* Moscow: APO center).

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary.* Kyiv: Lybid).

Гуржій, А. М. (2000). Методологія критеріїв оцінювання. *Освіта України, 44-45,* 11 (Hurzhii, A. M. (2000). Methodology of evaluation criteria. *Education of Ukraine, 44-45,* 11).

Клак, І. Є. (2017). Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Науковий блог Національного університету «Острозька академія»; матеріали конференції III Сучасні технології викладання англійської мови та інтерпретації текстів світової літератури.* Режим доступу : https://naub.oa.edu.ua/2017/критерії-показники-та-рівні-сформова/, 22.02.2017. (Klak, I. Ye. (2017). Criteria, indicators and levels of formation of professional communicative competence of future teachers of the English language. *Scientific blog of Ostroh Academy National University; Conference materials III Modern technologies of English language teaching and interpretation of texts of world literature.* Retrieved from: https://naub.oa.edu.ua/2017/criteria-impressions-and-level-form/, 22.02.2017).

Клак, І. Є. (2015). *Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Кременець (Klak, I. Ye. (2015). *Formation of professional communicative competence in future philology teachers in the process of studying professional disciplines* (PhD thesis). Kremenets).

Клименюк, О. В. (2006). *Технологія наукового дослідження.* Київ: ТОВ «Вид-во «Аспект-Поліграф» (Klymeniuk, O. V. (2006). *Technology of scientific research*. Kyiv: Aspect-Polygraph).

Когут, І. В. (2015). *Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Полтава (Kohut, I. V. (2015). *Formation of vocational and pedagogical communicative competence of the future teacher* (PhD thesis). Poltava).

Колесников, О. В. (2011). *Основи наукових досліджень*. Київ: Центр учбової літератури (Kolesnikov, O. V. (2011). *Fundamentals of Scientific Research.* Kyiv: Center for Educational Literature).

Корніяка, О. (2009). Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. *Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 3,* 60-69 (Korniiaka, O. (2009). Studying the development of communicative competence of students. *Psycholinguistics, 3,* 60-69).

Корніяка, О. М. (2009). Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України, 3,* 294-316 (Korniiaka, O. M. (2009). Modern approaches to the study of the communicative competence of the individual. *Problems of modern psychology, 3,* 294-316).

Курило, В. С. (1999). Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія, 2,* 35-39 (Kurylo, V. S. (1999). Simulation of a system of criteria for assessing development of education in the region. *Pedagogics and Psychology, 2,* 35-39).

Лемак, М. В., Петрище, В. Ю. (2011). *Психологу для роботи. Діагностичні методики*. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші (Lemak, M. V., Petryshche, V. Yu. (2011). *Psychologist for work. Diagnostic methods.* Uzhgorod: Alexandra Garkusha Publishing House).

Максименко, С. Д. (1998). *Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури*. Київ: Наукова думка (Maksimenko, S. D. (1998). *Psychology in social and pedagogical practice: methodology, methods, programs, procedures*. Kyiv: Scientific thought).

Мартиненко, С., Кипиченко, Н. *Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи*. Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/442/1/Мартиненко%20С.М.%2С%20Кипиченко%20Н.С..pdf. (Martynenko, S., Kypychenko, N. *Modern approaches to the formation of communicative competence of the future teacher of elementary school.* Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/442/1/Martinenko%20S.M.%2C%20Kipichenko%20N.S..pdf).

Ніколаєва, С. Ю. (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.* Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu. (2003). *European-wide Recommendations on Language Education: Study, Teaching, and Evaluation*. Kyiv: Lenvit).

Новиков, А. М. (2003). *Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя.* Москва: Издательство «Эгвес» (Novykov, A. M. (2003). *How to work on a dissertation: A manual for a beginner teacher-researcher.* Moscow: Publishing house "Egves").

Полонський, В. М. *Критерії оцінки якості й методи визначення новизни результатів науково-педагогічних досліджень*. Режим доступу: https://helpiks.org/5-99482.html (Polonskii, V. M. *Criteria for assessing quality and methods for determining the novelty of the results of scientific and pedagogical research*. Retrieved from: https://helpiks.org/5-99482.html).

Радишевська, М. М. (2015). *Формування інтерактивних компетентностей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі професійної підготовки* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Житомир (Radyshevska, M. M. (2015). *Formation of interactive competences of future teachers of humanities in the process of vocational training* (PhD thesis). Zhytomyr).

Рудинский, И. Д., Клеандрова, И. А. (2003). Как оценить объективность контроля знаний. *Педагогическая диагностика, 3,* 109-116 (Rudinsky, I. D., Kleandrova, I. A. (2003). How to evaluate the objectivity of knowledge control. *Pedagogical diagnostics, 3,* 109-116).

Рурік, Г. Л. (2011). Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу.* Київ: Видавничий дім «Слово», 344-380 (Rurik, H. L. (2011). Communicative competence as a component of professional mastery of a teacher and a means of building a humane relationship between participants in the educational process. *Formation of the professional competence of the future teacher in a higher education institution.* Kyiv: Publishing House "Word", 344-380).

Садовий, М. (2012). Особливості педагогічного експерименту у дисертаційних дослідженнях. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки, 106,* 110-120. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_106_15. (Sadovyi, M. (2012). Features of a pedagogical experiment in dissertation research. *Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University: Pedagogical sciences, 106,* 110-120. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_106_15).

Сисоєва, С. О. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти.* Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня». (Sysoieva, S. O. (2009). *Pedagogical experiment in scientific researches of continuous vocational education*. Lutsk: JSC "Volyn Regional Printing House").

Скворцова, С. О. (2013). *Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів.* Одеса: Абрикос Компани. (Skvortsova, S.O. (2013) *Professional and communicative competence of primary school teachers.* Odessa: Apricot Company).

*Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Версия 2.0 UNESCO*, 2011. Режим доступу: http:// iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf. (*Structure of ICT competence of teachers. Recommendations of UNESCO. Version 2.0 UNESCO*, 2011. Retrieved from: http: // iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214694.pdf.

Торп, С., Клиффорд, Дж. (2004). *Коучинг: руководство для тренера и менеджера.* СПб.: Питер, 26-27 (Thorp, S., Clifford, J. (2004). *Coaching: a guide for a trainer and manager.* St. Petersburg: Peter, 26-27).

Усик, О. Ф. (2010). *Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09). Кривий Ріг (Usik, O. F. (2010). *Formation of socio-cultural competence of students of philological specialties in the process of studying humanitarian disciplines* (PhD thesis abstract). Krivyi Rih).

Федоренко, Ю. С. (2002). Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа, 1,* 63-65 (Fedorenko, Yu. S. (2002). Communicative competence as the most important element of successful communication. *Native school, 1,* 63-65).

*Формування критеріїв*. Режим доступу: http://www.ukrarticles.pp.ua/nauka/10432-formirovanie-kriteriev.html. (*Formation of criteria*. Retrieved from: http://www.ukrarticles.pp.ua/nauka/10432-formirovanie-kriteriev.html).

Чайченко, Н. Н., Семеног, О. М., Артюшкіна, Л. М., Рудь, О. М. (2015). *Науково-педагогічне дослідження.* Суми: СОІППО (Chaichenko, N. N., Semenog, O. M., Artiushkina, L. M., Rud, O. M. (2015). *Scientific and pedagogical research.* Sumy: SOIPPO).

Чемерис, О. А. (2007). *Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Житомир (Chemerys, O. A. (2007). *Pedagogical conditions for the quality assurance of the basic training of future mathematics teachers* (PhD thesis). Zhytomyr).

Черепанова, О. А. (2007). *Актуализация ключевых компетенций в содержании повышения квалификации педагогов дополнительного образования* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Екатеринбург (Cherepanova, O. A. (2007). *Updating of key competencies in the content of further education of teachers of additional education* (PhD thesis abstract). Yekaterinburg).

*Communication competence defined! Dr Lane's Perspective.* Retrieved from: http: www.uky.edu/~drlane/captone/ commcomp.htm

Guttman, C. (2003). *Education in and for the Information Society.* Paris: UNESCO, 2003.

Savignon, S. (1995). Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Modern Language Journal, 95,* 129-134.

## РЕЗЮМЕ

**Галецкий Сергей.** Критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков средствами информационно-коммуникационных технологий.

*Автором исследованы современные взгляды на проблему измерения качества и результативности формирования коммуникативной компетентности специалистов. Проанализированы научные труды отечественных и зарубежных ученых, в частности А. В. Бескоровайной, М. Н. Вятютнева, Н. Кипиченко, И. Е. Клак,*

*А. Корнияки, С. Мартыненко, Л. Мороз, М. М. Радышевской, Г. Рурик, А. Ф. Усик, S. Savignon и других. Рассмотрены компетентностный, лингвистический и системный подходы к измерению качества и результативности исследуемого процесса. Сформулированы ключевые (эталонные) критерии и соответствующие им показатели результативности процесса профессиональной подготовки будущих специалистов: познавательный, мотивационный, деятельностный. Доказано, что данная система критериев и показателей соотносится с подходом ЮНЕСКО ICT-CFT по структуре ИКТ-компетентности учителей.*

***Ключевые слова:*** *коммуникативная компетентность, критерии, показатели, уровни, будущие преподаватели иностранных языков, информационно-коммуникационные технологии.*

## SUMMARY

**Galetskyi Sergii.** Criteria, indicators and levels of development of communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies.

*Formation of communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies is a complex of pedagogical problems caused by a system of factors and conditions that determine the process and results of professional training. There is a need to develop tools for measuring the level of communicative competence of future teachers of foreign languages. In the methodology of scientific knowledge in the study of complex systemic problems, criteria were used as means of indirect assessment of phenomena and processes.*

***The aim of the article*** *is to define and justify the criteria, indicators and levels of formation of communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies.*

***The methods of research:*** *abstraction, logical, induction and deduction, system analysis (in determining the essence of criteria, indicators and levels of formation of communicative competence); monographic (study of approaches to the assessment of the quality and effectiveness of the formation of the communicative competence of specialists).*

***Research results.*** *The author investigated modern views on the problem of measuring the quality and effectiveness of the formation of communicative competence of specialists. The competence, linguistic and system approaches of measuring the quality and effectiveness of the investigated process were considered. The key criteria and their corresponding indicators of the process of professional training of future specialists were formulated: cognitive, motivational, and activity. It is shown, that the specified system of criteria and indicators corresponds to the UNESCO ICT-CFT approach to the structure of ICT competence of teachers.*

***Conclusions.*** *The study of the problem of forming communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies on the basis of the system approach requires creation of a clear system for measuring its level of formation. The absence of this system limits the ability of university professors to assess the effectiveness of the professional training of future specialists. In the article, we defined the criteria, indicators and levels of formation of communicative competence of future teachers of a foreign language by means of information and communication technologies.*

***Key words:*** *communicative competence, criteria, indicators, levels, future teachers of foreign languages, information and communication technologies.*

УДК 796.011.3-057.875:796.41

**Світлана Гвоздецька**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7744-7471
**Людмила Прокопова**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3731-0729
**Дмитро Балашов**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7573-6598
**Оксана Дубинська**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7088-3484
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/038-051

# ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЗКУЛЬТУРНИХ ЗВО НА ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «ГІМНАСТИКА ТА МЕТОДИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ»

*У статті розкрито особливості формування навчально-пізнавальної діяльності студентів фізкультурних ЗВО на заняттях з курсу «Гімнастика та методика її викладання». На основі аналізу літературних джерел та практичної роботи викладачів нами виділені методи навчання та організації навчального процесу для формування навчально-пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях з гімнастики. Особлива увага приділяється інтерактивним методам, засобам навчання та дидактичним матеріалам для самостійної творчої роботи.*

***Ключові слова:*** *формування, навчально-пізнавальна діяльність, студенти, гімнастика, методи навчання, методи організації, інтерактивні методи, засоби, самостійна робота.*

**Постановка проблеми.** Модернізація української вищої освіти – один із пріоритетних напрямів реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до європейського освітнього простору. Одним із ключових завдань такого оновлення є забезпечення якості вищої освіти, а саме підготовки висококваліфікованих кадрів, які б відповідали як запитам ринку праці, потребам розвитку країни, суспільства, так і потребам та інтересам самої особистості (Домбровська, 2011; Ващук, 2011; Рибалко, 2011; Балашов, 2017 та ін.).

Вимога з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів знайшла своє відображення в нормативних документах та законодавчих актах, прийнятих за останні роки: Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти на 2012-2021 рр. в Україні, Болонській декларації Євросоюзу, Конвенції про права дитини та ін. Так, у Законі України «Про вищу освіту» виокремлено проблему, пов'язану з підвищенням якості професійної підготовки педагогічних кадрів, у тому числі й фахівців з фізичної культури учнівської молоді.

На сьогоднішній день в Україні відбувається постійний пошук нових форм, методів і засобів навчання, які б максимально були спрямовані на професійну підготовку спеціалістів у галузі фізичної культури. Але для цього, перш за все, потрібно докорінно змінити саме ставлення студента до навчання. Важливим є створення загального позитивного відношення до предмету, тобто формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, а не формальної здачі заліку чи іспиту.

Якими б найсучаснішими не були педагогічні технології, форми, методи і засоби навчання, вони не забезпечать потрібного рівня знань, умінь та навичок студента, якщо він не займе активну особистісну позицію, а його пізнавальна діяльність не буде вмотивованою й цілеспрямованою. Тому формування навчально-пізнавальної діяльності студентів повинно знаходитись у центрі модернізації та вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти, у тому числі й фізкультурного профілю.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивченню різних аспектів процесу формування пізнавальної діяльності студентів присвячені праці багатьох відомих педагогів і психологів: А. М. Алексюк, А. А. Вербицький, В. М. Вергасов, В. А. Козаков, М. В. Кларін, В. Я. Ляудис, П. Г. Лузан, Р. А. Нізамова, С. Д. Смирнов та ін.

Сутність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в останні роки вивчали Д. І. Балашов, В. Зубченко, С. А. Карасєвич, А. В. Леоненко, Г. В. Олефір, Л. П. Сущенко, С. О. Табінська та ін.

Різні аспекти організації і проведення занять з гімнастики розглядали в своїх працях Д. І. Балашов, М. В. Купрієнко, С. О. Мехоношин, О. В. Нешпа, В. А. Сорока, О. І. Сорока, П. Ф. Рибалко, В. С. Ушаков, О. М. Худолій та інші.

Однак, мало вивченими залишаються питання формування навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з гімнастики, пошук ефективних засобів і подальше вдосконалення методів та прийомів навчання, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

**Мета дослідження –** дослідити особливості формування навчально-пізнавальної діяльності студентів фізкультурних ЗВО на заняттях з курсу «Гімнастика та методика її викладання».

Для досягнення вище зазначеної мети використовувалися такі **методи дослідження:** теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури за проблематикою дослідження, аналіз практичної роботи викладачів.

**Виклад основного матеріалу.** В Україні одним із головних структурних компонентів якості освіти в загально-педагогічній підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури виступає навчально-пізнавальна діяльність.

Проблему підготовки педагогічних кадрів з фізичної культури сьогодні вирішують університети, академії, інститути, факультети фізичної культури педагогічних університетів. Навчальними програмами цих закладів передбачено вивчення низки дисциплін, спрямованих на підготовку студентів до викладацької діяльності. Однією з таких дисциплін є «Гімнастика та методика її викладання», як профілююча в системі підготовки вчителів фізичної культури. На жаль, зміст таких програм не враховує важливість формування навчально-пізнавальної діяльності у студентів на заняттях з гімнастики.

«Гімнастика та методика її викладання», як навчальна і наукова дисципліна, формує систему професійно-педагогічних знань, умінь і практичних навичок, що визначають професійну діяльність у галузі фізичної культури. Однією з умов становлення педагогічної майстерності вчителем з фізичної культури є володіння знаннями теорії і методики викладання гімнастики. В процесі вивчення предмету студенти набувають знань, умінь, практичних навичок з основ техніки безпеки, страхування та допомоги, гімнастичної термінології, особливостей техніки гімнастичних вправ з акробатики та гімнастичного багатоборства, оволодівають теорією та методикою викладання гімнастики різних вікових категорій, засвоюють основи розвитку фізичних якостей, вивчають методику організації змагань і основ суддівства, проведення масових гімнастичних виступів та спортивних свят, вчаться самостійно готувати та проводити заняття з різних видів гімнастики враховуючи вік, стан здоров’я, фізичну підготовленість.

Поставлені завдання можна вирішити тільки тоді, коли в процесі навчання у студентів буде сформований активний пізнавальний інтерес до знань. Особливе значення у вирішенні проблеми формування навчально-пізнавальної діяльності у студентів є пошук ефективних засобів і подальше

вдосконалення методів, форм та прийомів навчання. Їх впровадження дасть можливість суттєво підвищити рівень професійної кваліфікації студентів - майбутніх фахівців з фізичної культури.

У теорії та практиці вивчення дисципліни «Гімнастика та методика її викладання» прийнято використовувати таку групу методів навчання: словесна, наочна і практична. Для формування навчально-пізнавальної діяльності студентів особливу увагу ми пропонуємо звернути на словесну групу методів, а саме:

- заздалегідь підготовлені проблемні питання, які потребують пригадування матеріалу попередніх занять;
- навідні питання, за допомогою яких студенти виконують самоаналіз власних помилок, що сприяє активізації мислення.

Для формування навчально-пізнавальної діяльності важливу роль також відіграють наочні методи навчання, а саме:

- непряма наочність, наприклад у якості поточного контролю знань студентами гімнастичної термінології з використанням відповідних навчальних карток із зображенням основних гімнастичних положень, які студентам потрібно правильно назвати (рис. 1);

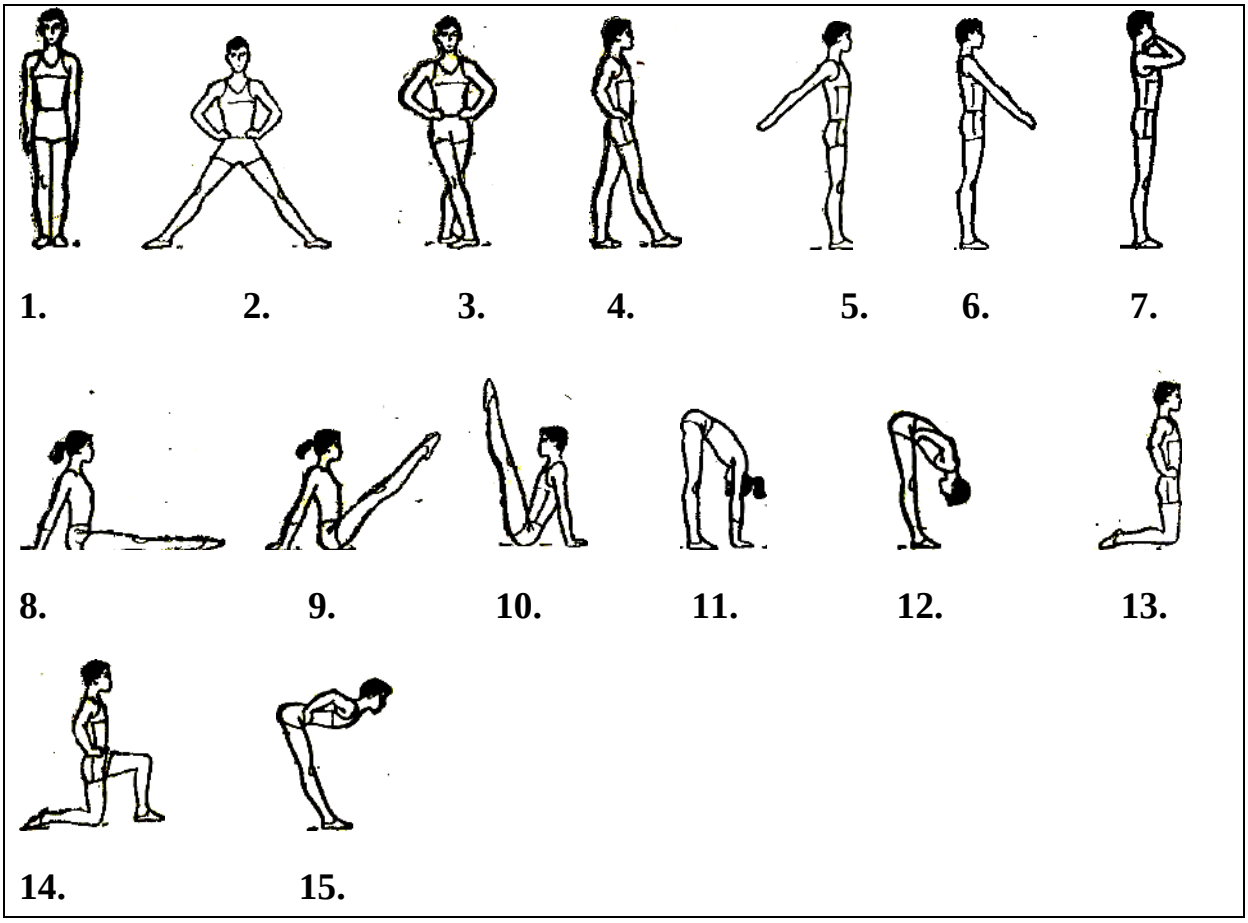



Рис. 1. Навчальна картка з теми «Гімнастична термінологія».

• пряма наочність, наприклад, виконання фізичних вправ студентами без використання безпосереднього їх показу викладачем, а лише «на слух», із зазначенням основних гімнастичних положень на кожен рахунок. Таким чином, крім вирішення освітніх завдань, ми активізуємо їх увагу, пам'ять, мислення.

Однією з вимог сьогодення для оптимізації навчально-виховного процесу є забезпечення занять з фізичного виховання інноваційними методами навчання. Для підвищення інтересу студентства викладач повинен весь час експериментувати, перебувати в постійному пошуку нових форм, методів і засобів навчання. Одним із способів досягнення цієї мети є використання інтерактивних методів навчання на заняттях з гімнастики.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова «interact». «Inter» – це взаємний, «act» – діяти. Під інтерактивними маються на увазі методи, під час використання яких студент отримує нові знання тільки в результаті здійснення позитивної взаємодії або знаходиться в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь або чим-небудь, наприклад комп'ютером (Карасєвич, 2017; Москаленко, 2015; Школа, 2014; Шаповаленко, 2013). Позитивна взаємодія – основоположний принцип інтерактивних (колективних) методів навчання, зміст яких полягає в досягненні результату зусиллями робочої групи, але при індивідуальній звітності та відповідальності кожного члена групи. Як правило, до них відносять інформаційне повідомлення, міні-лекції, «мозковий штурм», аналіз історій і ситуацій, інтерактивні презентації, рольові ігри, запитання та відповіді, дебати тощо. Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія викладача і студента.

Одним із інтерактивних методів, який ми активно використовуємо у своїй практичній діяльності на заняттях з гімнастики, є кооперативно-груповий. Він дає можливість студентам самостійно отримувати знання, формувати фізичні якості, удосконалювати окремі вміння та навички.

У цьому процесі одне з важливих завдань викладання полягає, з одного боку, у моделюванні спеціальних комплексів та створенні алгоритмічної інструкції для її використання, а з іншого – в умінні організовувати та керувати самостійною діяльністю студентів на заняттях з гімнастики (Школа, 2014). У кооперативно-груповому навчанні під алгоритмічною інструкцією мається на увазі чітке використання конкретних вправ, відповідно підібраних і сконцентрованих у поданому часовому інтервалі, що забезпечують швидкий розвиток рухових якостей за відносно короткий проміжок часу.

Основа сутність кооперативно-групового навчання полягає в тому, що весь об'єм змодельованого комплексу підлягає нормованому виконанню в чітко заданому часовому інтервалі, певній послідовності при необхідній умові поступового переходу до навантажень, беручи до уваги індивідуальні особливості фізичного розвитку й фізичної підготовленості студентів. При цьому в кооперативно-груповому навчанні зберігається прямий і зворотній зв'язок між викладачем та студентами. Проведення кооперативно-групового навчання на заняттях з гімнастики пов'язане з місцем його використання, наявністю інвентарю, необхідністю попередньої підготовки та ознайомлення з новою організаційною формою.

Основний принцип кооперативного навчання полягає в тому, що воно не зводиться до будь-якого приватного методу, а є організаційно-методичною формою, що має низку приватних методів використання фізичних вправ (Школа, 2014).

Велику роль у формуванні навчально-пізнавальної діяльності ми відводимо підбору адекватних методів організації студентів на заняттях з гімнастики. Основними організаційними формами нашої роботи є: групова, робота в парах, індивідуальна. Також при кооперативно-груповому навчанні нами активно використовувався метод колового тренування (робота за заздалегідь підготовленими станціями), який дозволяв підвищити моторну щільність, що, у свою чергу, сприяло підвищенню зацікавленості студентів до занять з гімнастики.

У груповому методі за станціями студенти поділяються на невеликі групи (по 3–6 студентів), які займаються, переходячи від виконання однієї вправи до іншої, від знаряддя до знаряддя, від одного місця виконання до іншого, рухаючись по колу. Закінчуючи виконання останньої вправи в даній серії, вони знову повертаються до першої, таким чином, закриваючи коло.

Кооперативно-групове навчання нами використовується в основній частині заняття і пов'язане з розвитком фізичних якостей в умовах, коли організм ще не втомлений та може виконати роботу в більшому об'ємі і оптимальних умовах навантаження. Комплекси вправ мають загально-розвивальний характер із силовим напрямом, що органічно пов'язаний зі спеціальною підготовкою, де особлива роль відводиться силовим та швидкісно-силовим вправам.

Для проведення кооперативно-групового навчання заздалегідь складається комплекс вправ, визначаються місця для виконання вправ, на першому занятті проводиться випробування на максимальний тест по кожній вправі, за умов їх правильного виконання, установлюється система

поступового підвищення навантаження. На останньому занятті нами перевіряється максимальний тест для кожної вправи та порівнюються отримані результати з вихідними.

Засоби для кооперативно-групового навчання можуть бути різноманітними: загально-розвивальні, спеціальні, технічно нескладні. Вправи добираються в залежності від завдань заняття, рухових можливостей студентів з урахуванням переносу фізичних здібностей та рухових навичок. У кооперативно-груповому навчанні ми використовуємо станції з особливими вправами на кожній із них, на яких студенти послідовно виконують завдання, що пропонуються.

До початку кооперативно-групового навчання обов'язково проводиться розминка, розставляється інвентар. Викладач разом зі студентами проходить всіма станціями й показує всі вправи. Кількість груп відповідає кількості станцій. У кожному кооперативно-груповому навчанні ми не пропонували зовсім нові комплекси вправ, бо в цьому випадку більша б частина часу використовувалася б на їх засвоєння і знизилася б їх ефективність.

Успішність процесу навчання, ефективність використання в ньому різних методів і форм значною мірою залежать від вдалого вибору засобів навчання, під якими ми розуміємо всі елементи навчального середовища, які викладач свідомо використовує для цілеспрямованого навчального процесу, для більш плідної взаємодії зі студентами.

У практиці викладання дисципліни «Гімнастика та методика її викладання» нами широко застосовуються різноманітні засоби фізичного виховання для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів:

- *емоційно-стимулювальна та асинхронна гімнастики*, які дозволяють відійти від стереотипних рухів, а також розвивають у студентів уявлення та творче мислення;

- *вправи і рухові завдання в парах, групах.* Виконання таких вправ сприяє активній взаємодії студентів один із одним, проявляється взаємодопомога у виконанні рухових завдань, а також підвищується інтерес студентів завдяки нестандартному підходу до проведення занять з гімнастики;

- *вправи на координацію та спритність, складання індивідуальних вільних вправ на гімнастичному килимі* мають безпосередній вплив на пізнавальну діяльність студентів, оскільки самі по собі складно координаційні вправи не можуть виконуватися без залучення всіх психічних процесів, а такий засіб, як вільні вправи потребує від студента величезного творчого потенціалу.

*Навчальна література нового зразку.* Необхідною умовою формування навчально-пізнавальної діяльності студентів ЗВО є забезпечення високоякісними підручниками, посібниками відповідно до вимог підготовки майбутнього фахівця. Додатковий матеріал може надаватися студентам у форматі PDF, які доступні до друку, перелік адресів Інтернет сайтів за темами занять.

Навчально-методичне забезпечення відіграє важливу роль у самостійній роботі студентів: під час підготовки до практичних занять, індивідуальних завдань, тестового контролю, дослідницької роботи тощо. Використання якісних методичних розробок, посібників, електронних текстів значно активізує самостійну роботу студентів і підвищує ефективність пізнавальної діяльності.

Для самостійної роботи студентів, особливо тих, які тренуються, часто виїжджають на збори, змагання і не мають можливості відвідувати всі заняття з гімнастики створюється інтерактивний методичний комплекс (необхідні документи, ілюстрації та додатки) для якісного проведення уроків з фізичної культури за варіативним модулем «Гімнастика».

Інтерактивний методичний комплекс можна віднести до інформаційних технологій навчання, що надають доступ студентам та викладачам до нетрадиційних джерел інформації (електронна бібліотека, сайти Інтернету, соціальні мережі), створюючи можливість для творчої діяльності, формування професійних навичок, можливість реалізувати нові форми та методи навчання. Методичний комплекс допомагає мобілізувати роботу студента (викладача), даючи змогу за короткий відрізок часу ознайомитися з тими моментами, які потребують корекції.

*Інформаційні технічні засоби.* Для формування навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з гімнастики важливим є використання інформаційно-технічних засобів, а саме відеофільмів, презентацій, електронної пошти для отримання домашніх завдань тощо.

Цифрова відео зйомка – відносно новий прийом у практиці гімнастики. Він має величезні можливості для емоційного впливу, отже, формує пізнавальний інтерес. Прийом включає індивідуальний або груповий відеозапис під час виконання як складно координованих, так і простих рухових дій, самостійне проведення студентами комплексів вправ, частин заняття тощо; та обробку й передачу інформації, засобом впровадження яких є комп’ютер. Це дає можливість вирішувати такі завдання:

- зміна навчальної діяльності;

- урізноманітнення різних видів і форм контролю в діяльності вчителя: попередній контроль (проводиться з метою отримання інформації про початковий рівень знань та практичних навичок студентів); порівняльний контроль (проводиться на початку і наприкінці навчального року і сприяє об'єктивності при оцінюванні);

- перегляд складно координованих вправ у повільному режимі, зупинка зображення у ключових моментах для біомеханічного аналізу та багаторазовий перегляд потрібних частин гімнастичної вправи;

- групове обговорення помилок у техніці гімнастичних вправ та способи їх виправлення;

- самоаналіз проведених самим студентом різноманітних комплексів вправ або частин заняття з різних видів гімнастики.

Практична діяльність кращих викладачів переконує в тому, що сьогодні викладачі зобов'язані не тільки вільно володіти сучасними інформаційними та комп'ютерними технологіями, а й уміло використовувати їх у своїй професійній діяльності.

*Графічне та ситуаційне моделювання* (Мехоношин, 2011). Студентам пропонується оглянути графічний малюнок від початку до завершення виконання гімнастичної вправи. Після цього студентам необхідно відтворити цей самий малюнок, але за виключенням однієї із фаз (I рівень), двох фаз (II рівень), або відтворення вправи від початку до завершення (III рівень). Це дає можливість студентам зосередити всю свою увагу на основних фазах техніки виконання гімнастичної вправи, що не можливо без залучення таких пізнавальних процесів, як увага, пам'ять, мислення, уява та інші.

*Дидактичні матеріали для самостійної творчої роботи*. У дидактиці вищої школи формування пізнавальної самостійності розглядається як основний шлях розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів. Особливо гостро постає питання як раціонально організувати самостійну роботу, як створити необхідні умови для самостійного навчання студентів. Відомо, що запам'ятовування певного матеріалу, навіть при сумлінному відношенні до занять, не викликає особливої активності та творчості у студентів. Знання, які включені в самостійну діяльність, засвоюються значно краще порівняно з тими, що подаються в «готовому вигляді». Кращому засвоєнню теоретичного матеріалу сприяють схеми, малюнки, які використовується під час самостійної роботи.

Орієнтовні завдання для самостійної роботи:

- Тема: «Методика навчання гімнастичним вправам». Вписати в запропоновану схему методику навчання гімнастичним вправам: стійка

силою зігнувшись на голові і руках, підйом розгином на перекладині, підйом махом уперед на паралельних брусах і т.д. (рис. 2).

➢ Тема: «Правила скорочення в гімнастичній термінології». Закреслити зайві терміни, наприклад: В.п. – основна стійка *ноги разом.* 1 – *підняти* руки вперед *долоні всередину*; 2 – *підняти* руки вгору долоні вперед; 3 – *відвести* руки в сторони *долоні донизу*; 4 – *прийняти* В.п.

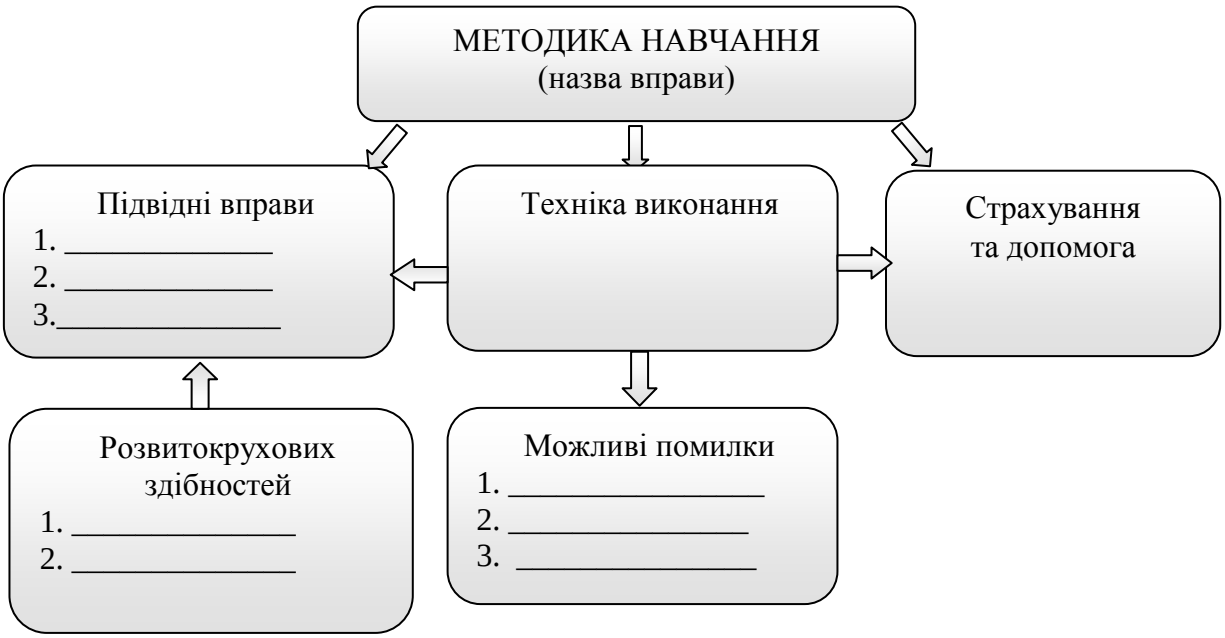



Рис. 2. Методика навчання гімнастичним вправам.

➢ Тема: «Правила запису вправ на снарядах». Записати вправи на снарядах текстовими формами (рис. 3).

Рис. 3. Правила запису вправ на снарядах.

➢ Тема: «Методика навчання гімнастичним вправам». Проаналізувати техніку виконання стрибка, зігнувши ноги. Відтворити цей самий малюнок у графічній формі (рис. 4).

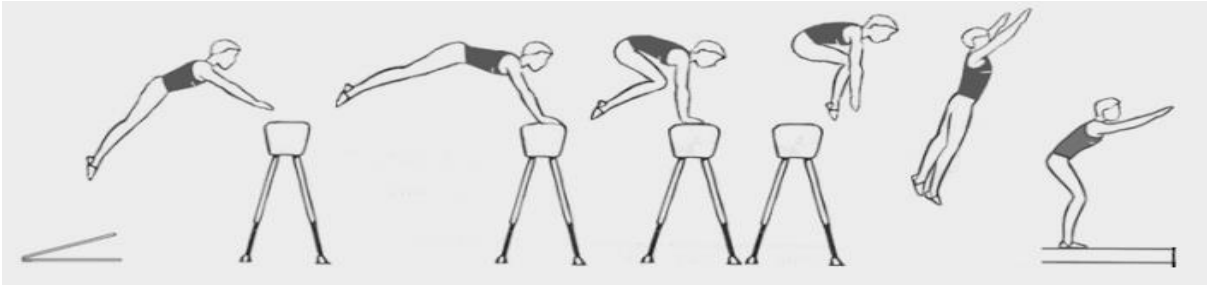


Рис. 4. Техніка виконання стрибка через коня способом зігнувши ноги у графічній формі.

➢ Тема: «Страховка і допомога в навчанні гімнастичним вправам». Підібрати гімнастичні вправи з використанням різних видів страхування та допомоги (рис. 5).

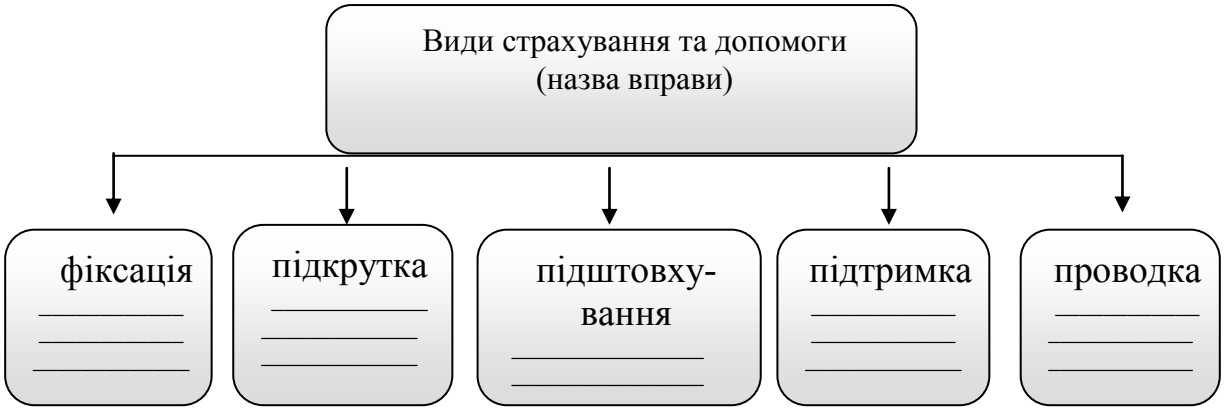
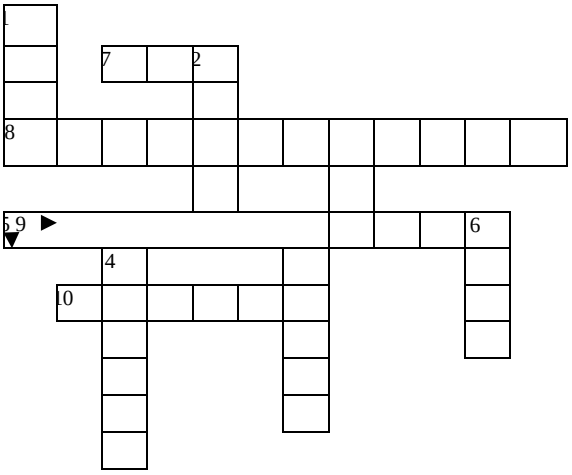



Рис. 5. Види страхування та допомоги.

➢ Тема: «Термінологія акробатичних вправ, терміни вправ на снарядах». Завдання для перевірки знань (складання або вирішення кросвордів, тестові завдання) (рис. 6).



1. Положення гімнаста на снаряді, коли його плечі знаходяться вище точок хвату руками *(упор).*
2. Термін, що визначає спосіб тримання гімнаста за снаряд *(хват).*
3. Положення гімнаста на снаряді, при якому його плечі знаходяться нижче точок хвату руками *(вис).*
4. За способом виконання може бути ривком, силою, розгином, махом, переворотом *(підйом).*
5. Обертальний рух у плечових суглобах з одночасним розведенням рук *(викрут).*
6. Цілісний коловий рух над снарядом або його частиною по замкнутій кривій *(коло).*
7. Рух навколо точок хвату (або вільний рух у суглобах) *(мах).*
8. Повторення маху вперед і назад *(розмахування).*
9. Стрибок гімнаста на снаряд *(вскок).*
10. Стрибок зі снаряда *(зіскок*).

Рис. 6. Кросворд для перевірки знань з теми «Термінологія акробатичних вправ, терміни вправ на снарядах».

Упровадження творчих професійних завдань (складання таблиць, такі графічні роботи, як креслення і схеми, графічне та ситуаційне моделювання, зарисовки або змальовування), урізноманітнює й активізує самостійну роботу студентів, покращують процес навчання гімнастичними вправами.

**Висновки.** Таким чином, якість підготовки майбутніх фахівців знаходиться у взаємодії з рівнем сформованості у студентів навчально-пізнавальної діяльності, яка виступає процесом і результатом засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Проблема спонукає викладачів так організувати навчальний процес на заняттях з гімнастики, щоб, насамперед, досягти позитивної мотивації до вивчення даного предмету, сформувати в студентів уміння самостійно здобувати знання.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Подальші дослідження передбачають розробку та експериментальне обґрунтування методики формування навчально-пізнавальної діяльності у студентів на практичних заняттях з гімнастики.

## ЛІТЕРАТУРА

Балашов, Д. І. (2012). Аналіз сучасного стану підготовки студентів інституту фізичної культури (на прикладі нормативної дисципліни «Гімнастика та методика її викладання»). *Сучасні технології формування особистості фахівця фізичного виховання, спорту та основ здоров'я, 2,* 18-23 (Balashov, D. I. (2012). Analysis of the current state of preparation of students of the Institute of Physical Education (on the example of the discipline "Gymnastics and Methods of its Teaching"). *Modern technologies of forming personality of a specialist in physical education, sports and basics of health, 2,* 18-23).

Балашов, Д. І. (2017). Обґрунтування моделі процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (74),* 142-150 (Balashov, D. I. (2017). Substantiation of the model of the process of future physical education teachers' training for innovative professional activity. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 10 (74),* 142-150).

Ващук, Ф. Г. (2011). *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи*. Ужгород: ЗакДУ (Vashchuk, F. H. (2011). *Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects*. Uzhgorod).

Домбровська, С. (2011). *Якість освіти як одна із запорук вдалого державного реформування вищої школи України*. Режим доступу: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-1/index.html (Dombrovska, S. (2011). *The quality of education as one of the keys to successful state reform of Ukrainian higher education*. Retrieved from: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-1/index.html ).

Карасєвич, С. А. (2017). Упровадження інтерактивних форм і методів навчання у процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 56,* 81-93 (Karasievych, S. A. (2017). Introduction of interactive forms and teaching methods in the process of preparation of future teachers of physical culture. *Psychological and pedagogical problems of the rural school, 56,* 81-93).

Мехоношин, С. О. (2011). Технологічне моделювання навчання вправам на заняттях гімнастики. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів і*

*студентів України, 2,* 107-113 (Mekhonoshyn, S. O. (2011). Technological modeling of training exercises in gymnastics. *Current issues of physical education and sport of schoolchildren and students of Ukraine, 2,* 107-113).

Москаленко, Н. (2015). Інноваційна діяльність у фізичному вихованні загальноосвітніх навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 4,* 35-38 (Moskalenko N. (2015). Innovative activity in physical education of comprehensive educational establishments. *Physical education, sports and culture of health in modern society, 4,* 35-38).

Рибалко, П. Ф**.** (2011). Особливості розвитку, формування і збереження здоров'я молоді в сучасних умовах. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка, Вип. 91, Т. 1, 392-394 (Rybalko, P. F. (2011). Features of development, formation and preservation of youth health in modern conditions. *Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after T. H. Shevchenko, Issue 91, Vol. 1,* 392-394).

Рибалко, П. Ф. (2016). Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченко, Вип. 136, Серія: Педагогічні науки, 181-184 (Rybalko, P. F. (2016). Modern technologies for preserving and restoring health of young people in the activity of a specialist in physical education. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. H. Shevchenko, Issue 136, Series: Pedagogical Sciences,* 181-184).

Худолій, О. М. (2008). *Основи методики викладання гімнастики*. Харків: ОВС (Khudolii, O. M. (2008). *Fundamentals of the method of teaching gymnastics*. Kharkiv).

Шаповаленко, В. І., Гаркуша, С. В. (2013). Інтеграція інноваційних елементів та інтерактивних технологій в освітній процес фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка, 112, 2,* 304-308 (Shapovalenko, V. I., Harkusha, S. V. (2013). Integration of innovative elements and interactive techniques into the teaching process of physical education. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. H. Shevchenko, 112,* 304-308).

Школа, О. М., Грищенко, О. І., Грищенко, Л. К. (2014). Використання інноваційних технологій в процесі навчання студентів та організації змагань зрізних видів спорту (Shkola, O. M., Hryshchenko, O. I., Hryshchenko, L. K. (2014). Use of innovative technologies in the process of teaching students and organizing competitions of different sports). *Scientific Journal «Science Rise», 3,* 59-63.

Леоненко, А. В., Красілов, А. Д. (2017). *Застовування інноваційних технологій у фізичному вихованні дітей та молоді*. Режим доступу: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.1/49.pdf. Leonenko A. V., Krasilov, A. D. (2017). *The use of innovative technologies in physical education of children and youth*. Retrieved from: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.1/49.pdf.

## РЕЗЮМЕ

**Гвоздецкая Светлана, Прокопова Людмила, Дмитрий Балашов, Дубинская Оксана.** Формирование учебно-познавательной деятельности студентов физкультурных вузов на занятиях с курса «Гимнастика и методика ее преподавания».

*В статье раскрыты особенности формирования учебно-познавательной деятельности студентов физкультурных вузов на занятиях с курса «Гимнастика и*

*методика ее преподавания». На основе анализа литературных источников и практической работы преподавателей нами выделены методы обучения и организации учебного процесса для формирования учебно-познавательной деятельности студентов на практических занятиях по гимнастике. Особенное внимание уделяется интерактивным методам, средствам обучения и дидактическим материалам для самостоятельной творческой работы.*

***Ключевые слова:*** *формирование, учебно-познавательная деятельность, студенты, гимнастика, методы обучения, методы организации, интерактивные методы, средства, самостоятельная работа.*

## SUMMARY

**Hvozdetska Svitlana, Prokopova Liudmyla, Balashov Dmytro, Dubynska Oksana.** Formation of learning-cognitive activity of students of physical training universities at the classes of the course “Gymnastics and methods of its teaching”.

*The main problem in solving the tasks of improving the effectiveness of learning and the quality of training of future specialists is the problem of formation of learning-cognitive activity of students with the emphasis on development of cognitive activity, interest, independence. The article reveals the peculiarities of formation of learning-cognitive activity of students at practical classes in gymnastics.*

*The aim of the research is to investigate the peculiarities of formation of learning-cognitive activity of students of physical education universities at the classes of the course “Gymnastics and Methods of its Teaching”.*

*In order to achieve the above mentioned goal the following methods of research have been used: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature on the subject of research, analysis of practical work of teachers.*

*Based on the analysis of literary sources and practical work of teachers, we have identified methods of teaching and organization of the educational process for the formation of learning-cognitive activity of students in practical exercises in gymnastics. Particular attention is paid to interactive methods, teaching aids and didactic materials for independent creative work.*

*Thus, the quality of training of future specialists lies in interaction with the level of students’ learning-cognitive activity formation, which acts as a process and result of mastering knowledge and skills necessary for professional activity. The problem encourages teachers to organize training process at gymnastics classes in such a way that, first of all, they achieve positive motivation to study the subject, to form students’ ability to acquire knowledge independently.*

*Further research involves development and experimental substantiation of the methodology of formation of learning-cognitive activity in students at practical classes in gymnastics.*

***Key words:*** *formation, learning-cognitive activity, students, gymnastics, teaching methods, methods of organization, interactive methods, tools, independent work.*

УДК 378.015.31.04:005.95-051

**Юрій Дзекун**
Полтавський університет економіки і торгівлі
ORCID ID 0000-0001-6342-7245
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/052-061

# ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В ГУМАНІСТИЧНО ЗОРІЄНТОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

*Розглядається проблема розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера економічної сфери у процесі професійної підготовки. Аналізуються проблеми цього процесу, що носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Автор робить висновок, що розвиток творчого потенціалу майбутнього менеджера економічної галузі повинен виступати однією зі стратегічних ліній освітнього процесу у закладі вищої освіти, відображенням гуманістичного підходу до професійної підготовки та професійної діяльності як складника життєвого шляху людини. Проте загальна ідея розвитку повинна коригуватися в безпосередній педагогічній взаємодії, яка не може послуговуватися виключно усередненими орієнтирами й потребує розробки методичних засад забезпечення особистісно зорієнтованого розвитку творчого потенціалу студента економічного ЗВО з урахуванням викликів сучасності та реалій вітчизняного менеджменту.*

***Ключові слова:*** *менеджер, вища школа, професійна підготовка, економічна сфера, творчий потенціал, розвиток, саморозвиток.*

**Постановка проблеми.** Значення менеджменту як науки про управління в сучасному світі неможливо переоцінити насамперед тому, що шлях спроб і помилок, інтуїтивного пошуку рішення неприйнятний для сучасного ритму життя і призводить до часом незворотних похибок у здійсненні стратегічних намірів керованої організації, значних втрат у часових, матеріальних, людських ресурсах тощо. Але при цьому управління, по-перше, завжди відбувається в умовах, що ніде й ніколи не повністю не повторюються в усьому різноманітті основних і супутніх обставин, а, по-друге, воно продовжує залишатися функцією людини – суб'єкта, який у кожному випадку не лише характеризується сукупністю індивідуальних рис, але й на їхній основі здійснює інтеграцію зовнішніх чинників організації управління, таких, як його домінувальні цілі, прийнятні чи неприйнятні засоби, критерії та форми аналізу й оцінювання, інтерпретація результатів та проектування подальших шляхів розвитку організації в цілому, її структурних підрозділів, підтримка професійного становлення чи кар'єрного зростання підлеглих тощо. І якщо загальна теорія визначає стратегічні аспекти успішного

управління, то на практиці від менеджера вимагається, окрім усього, вибудовування адекватної їм тактики, здатної врахувати і вдало використати більш чи менш специфічні, але завжди своєрідні й мінливі обставини під час вирішення ключових завдань організації.

Таким чином, сучасний менеджер – це фахівець, спроможний установлювати оптимальний баланс між стандартними і нестандартними підходами до професійних проблем, здатний не лише класифікувати останні на наукових засадах, а й бачити їхню унікальність, усвідомлювати її джерела і перспективи подальшої конструктивної трансформації. При цьому напрацювання відповідного досвіду, засвоєння його когнітивних та процесуальних засад, що становить основу професійної освіти майбутнього менеджера, має поєднуватися з особистісним розвитком, і насамперед – у полі творчого самовияву та конструктивної взаємодії з іншими суб'єктами діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Становлення майбутнього менеджера як креативної особистості, розвиток його творчого потенціалу – проблема багаторівнева, така, що торкається водночас кількох дослідницьких сфер. Готовність до творчого вирішення управлінських проблем як одна з провідних якостей успішного управлінця розглядається в працях сучасних теоретиків менеджменту в різноманітних галузях. При цьому акцентуються аспекти як власне ефективної управлінської діяльності на засадах творчого підходу до неї (В. Воякін, Дж. Гілфорд, І. Гінсіровська, Г. Єльникова, І. Іванова, Е. Торренс), так і кар'єрного зростання та професійної самореалізації (І. Жалінська, В. Зазикін, М. Діденко, Г. Кот, О. Продіус, Л. Скібіцька). У працях психологічного змісту (В. Баженюк, О. Бандурка, Е. де Боно, С. Бочарова, С. Максименко, В. Моляко) йдеться, насамперед, про особистісні засади творчості управлінця. Що ж до вивчення педагогічних аспектів розвитку його творчого потенціалу, то ця проблема залишається такою, що потребує деталізації й поглиблення в залежності як від сфери діяльності менеджера, так і з урахуванням тих змін, що постійно відбуваються в середовищі цієї діяльності як на мікро-, так і на мезо- та макрорівнях. При цьому технологічна компетентність має поєднуватися із здатністю приймати такі управлінські рішення, що відображають демократичні, гуманістичні тенденції розвитку суспільства як надзвичайно актуальні для сучасної України і світу в цілому.

Незважаючи на зростання інтересу дослідників до проблеми професійної підготовки менеджера в цілому та підготовки його до творчої діяльності зокрема, на наш погляд, поглибленого вивчення потребують

особливості розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера економічної галузі як психологічно й етично проблемного поля управлінської діяльності. Тому **метою** нашої статті є аналіз основних психолого-педагогічних проблем розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера та характеристика засобів їхнього вирішення в контексті освітнього середовища сучасного економічного ЗВО.

Для вирішення поставлених завдань нами застосовані як теоретичні, так і емпіричні дослідницькі **методи**, що включали інформаційний пошук загальнотеоретичного та методичного спрямування, узагальнення та аналіз оприлюднених дослідницьких даних, спостереження за процесом підготовки менеджера в економічних ЗВО, анкетування студентів та викладачів, індивідуальні та групові співбесіди, постановку констатувального та формувального експериментів з належним опрацюванням отриманих результатів. Усе це дозволило зробити низку висновків, значущих для успішного розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера в економічному ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний заклад вищої освіти – це багатофункціональна установа, що реалізує одночасно значну кількість суспільних запитів. Найбільш очевидні з них стосуються, відповідно до Закону «Про вищу освіту» (2014) підготовки висококваліфікованих фахівців, «здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями», проте реалізовані ЗВО завдання є значно ширшими й постають як на рівні держави, у контексті проблеми забезпечення її суспільного та економічного розвитку через формування людського капіталу і збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства, так і на рівні окремої особистості, передбачаючи «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, уміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; […] створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів».

Отже, Законом установлюється інваріантність гуманістичного характеру освітнього процесу, його спрямованість на формування якостей студента, значущих як в особистісному, так і в суспільному сенсі. Водночас, такі якості тією чи іншою мірою завжди екстраполюються на професійну діяльність фахівця, відбиваючись як на її безпосередніх результатах, так і на впровадженні в професійних спільнотах, на рівні трудових колективів,

їхніх окремих підрозділів, а часто навіть організацій у цілому певних ідей, формуванні традицій, прийнятті певних підходів до вирішення проблем внутрішньої та зовнішньої взаємодії тощо.

Особливо це стосується діяльності менеджера – професійного управлінця, головним завданням якого є «координація й організація діяльності колективів на основі врахування об'єктивних законів і закономірностей» (Дідковська та Гордієнко, 2007, с. 6). Метою управлінської праці традиційно виступає «визначення цілей організації та створення умов для їх досягнення, координація спільної діяльності працівників організації» (Чайка, 2007, с. 28). Разом із тим, учені констатують, що сучасний менеджмент «втратив риси, що були пов'язані з обов'язковою формалізацією й регламентацією процесу управління, проте набув таких рис, що притаманні мистецтву управління малими соціальними групами, індивідамами, використовуючи позитивний вплив різноманітних сучасних чинників» (Дідковська та Гордієнко, 2007, с. 7). Таким чином, процес управління дедалі більше передбачає оптимальне поєднання об'єктивного і суб'єктивного, загального та конкретно-ситуативного, що не може не актуалізувати проблеми міжособистісного взаємовпливу, а отже – і проблеми особистісного чинника в діяльності організації, її важливих економічних та соціальних характеристиках.

Розглядаючи стан вітчизняного менеджменту як «спадкоємця» радянської системи управління, дослідники неодноразово відзначали, що «плановій економіці не вдалося сформувати в українському менеджменті традиції точності, пунктуальності, здатності до управління своїм часом і часом підлеглих, створити механізми протидії суб'єктивній авральності, стихійності, компанійщині тощо» (Лесечко, 2005). Фактично, у сфері менеджменту впродовж останніх десятиліть відбувається не лише вирішення безпосередніх завдань функціонування організації, а боротьба з рудиментарними уявленнями про працю, її умови та цілі як в об'єктивному, так і в суб'єктивному розумінні. І роль закладу вищої освіти в цьому процесі полягає значною мірою в формуванні змістових, мотиваційних та процесуальних засад діяльності менеджера як особистості-організатора в найширшому розумінні цього слова, що включає і економічні, і соціальні аспекти, забезпеченні його здатності гармонізувати цілі підприємства з цілями колективу та окремих особистостей і виховувати останніх як свідомих та добросовісних працівників, що є не лише виконавцями певних функцій, а й співтворцями виробленого продукту.

Досягнення цієї мети можливе, насамперед, за умови здобуття майбутнім менеджером особистісного досвіду гуманістично зорієнтованих ділових стосунків, де особистісні запити й можливості окремої людини розглядаються як безумовно значущі. Такий досвід має розглядатися як закономірний наслідок залучення до освітнього процесу сучасного вишу юнака чи дівчини, які повинні вирізнити в ньому систему чинників, що сприяють продуктивному самовияву, органічному продовженню багаторічного процесу саморозвитку рис, відзначених нині як професійно значущі, заснованому на вже засвоєних життєвих цінностях, у тім числі – пов'язаних із уявленнями про «Я-ідеальне».

Як відзначає О. Жданова-Неділько, «в умовах вищої школи гуманістичний підхід спонукає викладача до аналізу вікових, соціальних, індивідуальних особливостей студентів, до пошуку важелів їхньої навчальної самоврядності. Фактично, він виступає глобальним, базовим по відношенню до особистісного, діяльнісного, акмеологічного та інших актуальних нині в педагогіці підходів, що конкретизують відповідні аспекти гуманістичного підходу» (Жданова-Неділько, 2015, с. 4).

Сукупність рис, що мають розглядатися як актуальні при здобутті професій, пов'язаних з організацією продуктивної взаємодії (саме сюди можемо віднести менеджмент), виокремлюються дослідниками по-різному, проте спостерігається тенденція до врахування таких природних здібностей майбутнього фахівця, як «інтелектуальні: мислення: (індукт./дедукт.), вербальність, просторовість, пам'ять, спостережливість, судження, метапізнання; творчі: винахідливість (розв'язання проблеми), уява, фантазія, гнучкість, оригінальність, швидкість мислення, ретельність у розробці ідей; соціо-емоційні: спостережливість, комунікативні, емпативні, лідерські здібності» і певною мірою сформованих у попередній життєвій практиці внутрішньоособистісних чинників, серед яких незалежність, самостійність мислення, мотиваційна включеність, наполегливість, легкість адаптації, прагнення до самовдосконалення (Баженюк та Баняс, 2013, с. 51), що сприяє, насамперед, вирішенню творчих завдань. Н. Добровольська акцентує в цьому плані наявність творчого потенціалу, уміння працювати в складних умовах спільної діяльності, формування толерантності при розв'язанні конфліктних ситуацій та ін. (Добровольська, 2013). В. Шепель є автором класифікації, де виокремлено «загальні якості (високий рівень інтелекту, фундаментальні знання, достатній досвід); конкретні якості (ідейно-моральні: світогляд, культура, мотивація; науково-професійні: знання, досвід, компетенція; організаційні якості: уміння добирати й розставляти кадри, планувати роботу,

забезпечувати контроль; психофізичні якості: добре здоров'я, схильність до системного мислення, тренована пам'ять тощо); специфічні особистісно-ділові якості (комунікабельність, емпатичність, стресостійкість, красномовство тощо)» і яка приймається дослідниками як досить вичерпна (Т. Гриценко та ін., 2007). Ці якості розглядаються як такі, що потребують розвитку в освітньому процесі ЗВО при підготовці менеджерів економічної галузі.

Водночас, на наш погляд, розглядаючи проблему розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця, слід ураховувати не лише необхідність стимулювання тих чи інших його рис, а й потребу коригування чи навіть гальмування розвитку деяких із них. Тобто, професійний розвиток особистості повинен передбачати принаймні три підходи до забезпечення їхньої динаміки, яка може проектуватися не тільки як пряма (зростання рівня розвитку певних рис) чи зворотна (зменшення частоти вияву, сили та стійкості рис особистості, що зашкоджують професійному становленню майбутнього фахівця. При цьому в кожному конкретному випадку частина рис можуть розглядатися як відносно статичні, тобто такі, що сформовані на достатньому рівні й подальший розвиток яких може призвести до погіршення результату діяльності.

Оскільки предметом нашого дослідження виступає творчий потенціал майбутніх менеджерів економічної галузі, ми намагалися з'ясувати, як саме дотичні до нього особистісні якості повинні враховуватися при проектуванні педагогічного впливу на студента.

Структура творчого потенціалу особистості досить складна і різнобічна в своїх діяльнісних виявах. Відомий вітчизняний психолог В. Моляко визначив її таким чином:

«1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальній динамічності психічних процесів;

2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;

3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку та розв'язання проблем;

4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створенні асоціативних масивів;

5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;

6) прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;

7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;

8) наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень;

9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, змін варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів тощо;

10) інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень;

11) порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;

12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій» (Моляко, 2006, с. 15-16).

Наведені підструктури презентують такі риси і якості, які загалом зорієнтовані на забезпечення творчої діяльності людини, поза залежністю від її індивідуальності, специфічності, що в той чи інший спосіб обов'язково про себе заявить. Вона є, певною мірою, описом ідеалу, що на практиці повинен конкретизуватися, набувати більш диференційованого змісту, особливо коли йдеться про етапи розвитку, об'єктивної і суб'єктивної недовершеності. Тому, інтерпретуючи структуру творчого потенціалу, запропоновану В. Моляко, як систематизовану сукупність особистісно-розвивальних цілей, які реалізуються в освітньому процесі з метою коригування професійного саморозвитку людини, вважаємо за доречне обговорити певні обмеження, що зумовлені індивідуальними відмінностями й потребами.

Так, підвищена чутливість (емпатійність) розглядається нами в загальному контексті особистості менеджера як риса, що не лише сприяє розширенню уявлень про інших суб'єктів діяльності, їхні мотиви до праці тощо, але спричиняє зміщення акцентів від логічності прийнятих рішень (скажімо, при кадрових перестановках) до пріоритетності їхнього емоційного підґрунтя.

Спрямованість, частота й систематичність проявів інтересів, зокрема пізнавальних інтересів для менеджера, потребує насамперед їхньої вибірковості, зорієнтованості на об'єкти, що мають реальну значущість у даній ситуації, а не лише відображають потяг до пізнання.

Потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання проблем не повинен перероджуватися в порушення доречної стабільності в діяльності підприємства, призводити до постійної неритмічності, непередбачуваності поточних процесів.

Нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору вимагають від менеджера високого рівня

етичності, коректності, тактовності, уміння давати об'єктивну трактовку й визнавати цінність продуктивних рис, що «випадають» із загальноприйнятих норм, проте в конкретних умовах діяльності виправдовують себе.

Вочевидь, не потребує коментарів необхідність індивідуального регулювання емоційного забарвлення окремих процесів, емоційного ставлення, впливу почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг, про яку говорять дослідники. Як занижена, так і завищена емоційність, тривожність тощо можуть порушувати адекватність управлінських рішень, дестабілізувати професійну ситуацію, порушувати взаєморозуміння в колективі тощо.

Наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень за певних умов можуть перерости у грубість, авторитарність, авантюризм – якщо певні задатки простежуються вже в процесі навчання, хоча без цих якостей творчий потенціал часто залишається нереалізованим.

Інтуїтивізм далеко не завжди притаманний майбутнім менеджерам, часто він компенсується обізнаністю, забезпечується кількістю відомих варіантів рішень у подібних умовах тощо, але пошук розумного балансу тут бачиться дуже важливим.

Варто звернути увагу також на часто обговорювану сьогодні психологами якість – перфекціонізм як прагнення до якнайбільш успішного, довершеного в змістовому і процесуальному плані виконання завдання. Хоча перфекціоністські нахили видаються досить цінною якістю, але їхня надмірність у загальному контексті може виступати гальмівним чинником для розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розвиток творчого потенціалу майбутнього менеджера економічної галузі повинен виступати однією зі стратегічних ліній освітнього процесу в закладі вищої освіти, відображенням гуманістичного підходу до професійної підготовки та професійної діяльності як складника життєвого шляху людини. Проте загальна ідея розвитку повинна коригуватися в безпосередній педагогічній взаємодії, яка не може, у даному випадку, послуговуватися виключно усередненими орієнтирами.

Подальші дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера передбачають розробку методичних засад забезпечення особистісно зорієнтованого розвитку творчого потенціалу студента економічного ЗВО з урахуванням викликів сучасності та реалій вітчизняного менеджменту.

## ЛІТЕРАТУРА

*Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р. (On Higher Education. Law of Ukraine 01.07.2014).*

Баженюк, В., Баняс, О. (2013). Модель формування креативного мислення у студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості, 7,* 49-54 (Bazheniuk, V., Banias, O. (2013). Model of creative thinking formation in students. *Gifted Personality Education and Development, 7,* 49-54).

Гриценко, Т. В., Гриценко, С. П., Іщенко, Т. Д. (2007). *Етика ділового спілкування*. К.: Центр учбової літератури (Hrytsenko, T. V., Hrytsenko, S. P., Ishchenko, T. D. (2007). *Ethics of business communication*. K.: Center for Educational Literature).

Дідковська, Л. Г., Гордієнко, П. Л. (2007). *Менеджмент.* К.: Алерта, КНТ (Didkovska, L. H., Hordienko, P. L. (2007). *Management*. K.: Allerta, CST).

Добровольська, Н. (2013). Проблема професійної підготовки майбутніх менеджерів невиробничої сфери. *Нова педагогічна думка, 11,* 221. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_58 (Dobrovolska, N. (2013). The Problem of Professional Training of Future Managers of the Non-Production Sphere. *New pedagogical thought, 11,* 221. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_58).

Жданова-Неділько, О. (2015). Аксіодидактична система взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін. Полтава: ПНПУ (Zhdanov-Nedilko, O. (2015). *The axiodidactic system of teacher-student interaction in the study of pedagogical subjects*. Poltava: PNPU).

Лесечко, М. (2005). Українська модель менеджменту. *Народний оглядач: портал світоглядних новин.* Режим доступу: https://www.ar25.org/article/ukrayinska-model-menedzhmentu.html (Lesechko, M. (2005). Ukrainian model of management. *People's Observer: Worldview News Portal*. Retrieved from: https://www.ar25.org/article/ukrayinska-model-menedzhmentu.html).

Моляко, В. (2006). Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень.* Житомир: Вид-во Рута, 13-18 (Moliako, V. (2006). Human creative potential as a psychological problem. *Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results.* Zhytomyr: Edited by Ruta, 13-18).

Чайка, Г. Л. (2007). *Організація праці менеджера*. К.: Знання (Chaika, H. L. (2007). *Organization of work of the manager*. K.: Knowledge).

## РЕЗЮМЕ

**Дзекун Юрий.** Динамика развития творческого потенциала будущего менеджера экономической сферы в гуманистически ориентированном образовательном процессе.

*Рассматривается проблема развития творческого потенциала будущего менеджера экономической сферы в процессе профессиональной подготовки. Анализируются проблемы этого процесса, которые носят как объективный, так и субъективный характер. Автор делает вывод, что развитие творческого потенциала будущего менеджера экономической сферы должно выступать одной из стратегических линий образовательного процесса в высшем учебном заведении, отражением гуманистического подхода к профессиональной подготовке и профессиональной деятельности как составляющей жизненного пути человека. Однако общая идея развития должна корректироваться в непосредственном педагогическом взаимодействии, которое не может пользоваться исключительно усредненными ориентирами и требует разработки методических основ*

*обеспечения личностно ориентированного развития творческого потенциала студента экономического ЗВО с учетом вызовов современности и реалий отечественного менеджмента.*

***Ключевые слова:*** *менеджер, высшая школа, профессиональная подготовка, экономическая сфера, творческий потенциал, развитие, саморазвитие.*

## SUMMARY

**Dzekun Yuri.** Dynamics of development of creative potential of the future manager of economic industry in a humanistically oriented educational process.

*The issue of development of creative potential of the future manager of economic sphere in the process of vocational training is considered. The problems of this process, which are both objective and subjective, are analyzed. The author concludes that development of creative potential of the future manager of the economic sector should act as one of the strategic lines of the educational process in a higher education institution, reflecting humanistic approach to vocational training and professional activity as an integral part of the human life path.*

*It is reasonable to think that considering the problem of development of personal qualities of a future specialist, one should consider not only the need to stimulate certain traits, but also the need to correct or even slow down development of some of them. That is, professional development of the individual should include at least three approaches to ensuring their dynamics, which can be designed not only as a direct (increase in the level of development of certain traits) or inverse (a decrease in the frequency of expression, strength and stability of personality traits that impede professional development of a future specialist. In this case, some of the features can be regarded as relatively static, that is, those that are formed at a sufficient level and further development of which can lead to deterioration of the result tendencies.*

*The general idea of development must be corrected in direct pedagogical interaction, which cannot serve exclusively averaged guidelines and requires development of methodological bases for providing personally oriented development of creative potential of the student of economic institution of higher education taking into account the challenges of the present and realities of national management*

***Key words:*** *manager, higher school, vocational training, economic sphere, creative potential, development, self-development.*

УДК 378.147+530:531.3

**Олена Завражна**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7716-7138
**Іван Мороз**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4965-1352
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/062-073

# МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ПРИНЦИП ВІРТУАЛЬНИХ ПЕРЕМІЩЕНЬ» ПРИ ВИВЧЕННІ КЛАСИЧНОЇ МЕХАНІКИ

*Стаття присвячена висвітленню методичних особливостей викладання теми «Принцип віртуальних переміщень». Авторами узагальнено результати аналізу навчальних посібників та власного досвіду і на основі цього запропоновано один із можливих способів обґрунтування понять «умови рівноваги системи тіл», «принцип віртуальних переміщень», що дозволяє сформувати у студентів достатньо глибоке й стійке розуміння цих понять та дає уявлення про використання принципу віртуальних переміщень для розв'язання конкретних задач, які важко розв'язати використовуючи лише механіку Ньютона.*

***Ключові слова:*** *учителі фізики, класична механіка, в'язі, сили реакції, механічна система, умови рівноваги системи тіл, віртуальні переміщення, принцип віртуальних переміщень.*

**Постановка проблеми.** Перехід освітнього середовища України на європейські стандарти і пов'язане з цим прагнення вищої освіти України здійснювати підготовку фахівців, здатних працювати за європейськими стандартами вимагає значного посилення фундаментальної підготовки студентів (Мороз, 2012; Завражна та ін., 2018). Тому все сучасне науково-методичне забезпечення навчального процесу повинно базуватися на деяких загальних теоріях, що є фундаментом всієї теоретичної підготовки. Таким фундаментом при підготовці фахівців фізико-математичного профілю, особливо – вчителів фізики, є загальні принципи, які в компактній формі містять у собі не лише всі відомі експериментальні та теоретичні положення, але й мають евристичну цінність, яка дозволяє прогнозувати існування нових, поки що невідомих явищ природи.

Такі принципи дійсно були відкриті – це варіаційні принципи, які вперше були сформульовані в механіці, і при підготовці вчителів фізики їх починають вивчати в першому розділі курсу теоретичної фізики – «Класична механіка» (ІІІ курс навчання). На відміну від загального курсу

«Механіка» (І курс навчання), у якому студенти лише поглиблюють свої шкільні знання, при вивченні класичної механіки, уже на етапі формулювання варіаційних принципів, які найбільшою мірою сприяли створенню всіх аналітичних методів теоретичної фізики, вони стикаються з багатьма узагальненнями й абстрактними поняттями, формування яких ставить перед ними задачу відмовитися мислити і оперувати звичними наочними поняттями, що притаманні загальній фізиці, а перед викладачами – безліч методичних проблем, які потрібно вирішити.

**Аналіз актуальних досліджень** науково-методичної літератури показує, що проблема фахової підготовки майбутніх учителів фізики широко обговорюється науковцями на сторінках педагогічних та методичних часописів у різних аспектах: із проблеми якості освіти в галузі фізики та фундаменталізації О. Бугайов, С. Гончаренко, О. Ляшенко, А. Павленко, О. Сергєєв, М. Шут та ін.; становлення майбутнього вчителя фізики на засадах компетентнісного підходу досліджують П. Атаманчук, Г. Атанов, М. Головко, О. Ляшенко, В. Сергієнко та ін.; підвищення якості дидактичного забезпечення навчального процесу та вдосконаленням фізичного навчального експерименту досліджують Л. Благодаренко, В. Величко, В. Вовкотруб, В. Заболотний, Л. Калапуша, Е. Коршак, Д. Костюкевич, О. Мартинюк; методичні аспекти вивчення певних питань курсів загальної і теоретичної фізики розглядають у своїх працях В. Мендерецький, І. Сальник, В. Сиротюк та ін.; Г. Бушок, О. Коновал, І. Мороз, М. Садовий, В. Сергієнко, Б. Сусь, І. Тичина та ін. Оцінюючи значення праць учених-методистів, узагальнюючи результати їх досліджень та власного досвіду роботи в педагогічному університеті, ми дійшли висновку, що в теорії та методиці викладання фізики практично відсутні дослідження, у яких висвітлювалися б методичні аспекти навчання основ аналітичної механіки. Лише в окремих посібниках (Бондаренко та ін., 2004; Булгаков та ін., 2017; Іванов та Максюта, 2012; Єжов та ін., 2007; Литвинов та ін., 2013) фрагментарно розглянуто обґрунтування понять «умови рівноваги системи тіл», «віртуальні переміщення», «принцип віртуальних переміщень», які є передумовою формулювання варіаційних принципів.

**Тому метою даної статті** є висвітлення деяких методичних аспектів навчання теми «Принцип віртуальних переміщень».

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених задач у науковій статті переважно було використано теоретичні методи: аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, систематизація й узагальнення матеріалів теоретичних досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнюючи результати аналізу навчальних посібників і власного досвіду, зупинимося детальніше на розгляді одного з можливих варіантів обґрунтування питання «Принцип віртуальних переміщень», який ми використовуємо на лекціях із класичної механіки.

Мета вивчення теми передбачає ознайомлення студентів з умовами рівноваги системи матеріальних точок та системи тіл, з прикладами практичного застосування принципу віртуальних переміщень.

Відповідно до мети зміст теми розкривається за допомогою таких питань:

- дослідження умов рівноваги системи матеріальних точок, системи тіл;
- аналіз дійсних та можливих переміщень;
- формулювання принципу віртуальних переміщень;
- отримання з принципу можливих переміщень умов рівноваги твердого тіла;
- практичне застосування принципу віртуальних переміщень.

Вивчення теми доцільно розпочати з нагадування, що в усі, навіть стародавні, часи люди, будуючи кораблі, мости й різноманітні будівлі, стикались із проблемою збереження рівноваги цих рукотворних споруд. До створення фізики, як науки про природу, ці проблеми розв'язувалися, зазвичай, на основі інтуїції людей, яка базувалася на багаторічному досвіді, що передавався від покоління до покоління. Але використання лише досвіду не завжди призводило до бажаного результату, а одержаний результат не завжди досягався найбільш раціональним способом. Тому потреби практики ставили задачу визначити умови, які забезпечують збереження побудованих споруд від самовільного руйнування, тобто забезпечують умови рівноваги тіл. Наукове обґрунтування цих умов стало можливим після відкриття Ньютоном законів класичної механіки. Звертаємо увагу студентів на те, що, дійсно, у тих випадках, коли тіла можна розглядати як матеріальні точки, умовою збереження їх рівноваги, тобто збереження спокою матеріальних точок системи відносно деякої інерціальної системи відліку, як це відомо з механіки Ньютона, є рівність нулю суми заданих сил $\vec{F}_i^{\,e}$ і сил реакції в'язей $\vec{R}_i$:

$$\sum \vec{F}_i^{\,e} + \sum \vec{R}_i = 0. \qquad (1)$$

Для матеріальних систем, тіла яких не можна розглядати як матеріальні точки, до системи (1) потрібно додати таку саму систему для моментів цих сил:

$$\sum \vec{M}_{oi}^{e} + \sum \vec{M}_{oi}^{R} = 0, \qquad (2)$$

але вираз (1) у випадку об'ємних тіл завжди потрібно застосовувати до окремих частинок, які можна розглядати як матеріальні точки.

Для систем, які складаються з декількох тіл, систему з рівнянь (1) і (2) завжди можна розв'язати і встановити умови рівноваги. Але різноманітні механізми, будівлі тощо складаються з великої кількості твердих тіл і використання умов збереження рівноваги у вигляді рівності нулю головних векторів сил та їх моментів становиться практично неможливим (через громіздкість системи рівнянь і математичні труднощі їх розв'язання).

Далі наголошуємо, що в 1788 р. французький математик і механік Ж. Лагранж, аналізуючи відомі ще в стародавньому світі дослідження популярних механізмів: важелів, поліспастів, похилих площин тощо, а потім і досліджень західноєвропейських учених (Г. Убальді, Г. Галілея, Е. Торрічелі, Р. Декарта, Д. Валліса, І. Бернуллі), сформулював принцип, дуже зручний для вивчення рівноваги різноманітних механічних систем, який традиційно в літературі називається принцип віртуальних переміщень. Цей принцип визначає необхідні й достатні умови рівноваги голономних систем. На лекції потрібно зазаначити, що він без доведення був сформульований ще Д. Бернуллі в 1717 р. Тривалий час це був саме принцип, тобто положення, яке приймається без доведення («на віру»). Сам Ж. Лагранж у двотомнику «Mecanique Analytique» (Paris, 1788) писав, що цей принцип, хоч і дуже простий, не є очевидним настільки, щоб його можна було приймати як аксіоматичне твердження без доведення. Він у формулюванні Д. Бернуллі базується на принципі дії важеля, відомого ще Архімеду (287–212 рр. до н.е.), і на аксіомі паралелограма сил. Але із введенням у механіку понять «віртуальні переміщення» та «ідеальні в'язі», його можна легко довести, тобто його потрібно уже розглядати як теорему, що має доведення. Тим не менш, традиційно його вже більше двох століть називають не теоремою, а принципом. Отже далі, не порушуючи традицію у назві, формулюємо принцип віртуальних переміщень: *для рівноваги будь-якої механічної системи зі стаціонарними ідеальними в'язями необхідно і достатньо, щоб сума робіт активних сил на будь-якому віртуальному переміщенні дорівнювала нулю*

$$\sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i \delta \vec{r}_i = 0. \qquad (3)$$

Акцентуємо увагу студентів на тому, що під рівновагою ми розуміємо не рівновагу активних сил і сил реакції, що діють на точки системи, при якій

система може рухатися по інерції, а її спокій, тобто нерухомість усіх матеріальних точок системи відносно деякої інерціальної системи відліку.

Також треба підкреслити, що в механіці, коли вводили поняття «елементарна робота»

$$dA = \vec{F} \cdot d\vec{r}, \qquad (4)$$

мали на увазі роботу сил, прикладених до точок системи, при нескінченно малих переміщеннях цих точок уздовж їх траєкторій. Інакше кажучи, диференціали $d\vec{r}$ були не випадковими нескінченно малими приростами векторів $\vec{r}$, а задовольняли наступній умові: кінець вектора $\vec{r}$ описує траєкторію точки. В аналітичній механіці поняття «елементарна віртуальна робота» має інший зміст: тут ми припускаємо, що незалежні нескінченно малі зміни (варіації) радіус-вектора $\vec{r}$ не обмежені умовою руху точки вздовж траєкторії, а визначаються лише накладеними зв'язками. Елементарна робота всіх сил системи, включаючи реакції ідеальних зв'язків, яка розрахована для довільних незалежних варіацій радіус-векторів $\delta\vec{r}$, що допускаються зв'язками, називається віртуальною роботою і позначається $\delta A$.

Як видно з формулювання принципу віртуальних переміщень, умови рівноваги механічної системи враховують лише діючі активні сили, а сили реакції, які заздалегідь завжди невідомі, із розгляду виключаються.

Наголошуємо, що принцип можливих переміщень суттєво полегшує аналіз рівноваги невільної системи, яка складається з великої кількості тіл. Це пояснюється тим, що рівняння віртуальних робіт не містить реакцій в'язей. Застосування до таких систем рівнянь рівноваги статики (1) і (2) потребувало б визначення великої кількості невідомих реакцій в'язей.

Далі разом зі студентами доводимо необхідність умови (3) для рівноваги системи.

Нехай система точок, на яку накладено стаціонарні утримуючі ідеальні голономні в'язі, перебуває в рівновазі, тобто всі її точки нерухомі. У такому випадку сума всіх сил діючих на кожну матеріальну точку, дорівнює нулю.

$$\vec{F}_i + \vec{R}_i = 0, \quad i = 1,2,...,N \qquad (5)$$

Надамо системі віртуальне переміщення. Це означає, що радіус-вектори всіх матеріальних точок, які проведені від початку координат деякої інерціальної системи відліку, отримали віртуальні зміни $\delta\vec{r}_i$, що сумісні з в'язями. Помножимо для кожної частинки вираз (5) на її віртуальне переміщення і просумуємо за всіма точками.

$$\sum_i \vec{F}_i \delta\vec{r}_i + \sum_i \vec{R}_i \delta\vec{r}_i = 0.$$

Тоді, з урахуванням означення ідеальних в'язей, отримаємо:

$$\sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i \delta\vec{r}_i = 0.$$

Необхідність доведена.

Потім доводимо достатність умови (3). Припустимо, що умова (3) виконуються, але система все ж таки виходить зі стану спокою, тобто всі точки (або лише деякі) починають рухатись. Оскільки до виходу зі спокою всі ці точки були нерухомі, то прискорення і швидкість кожної точки, що вийшла зі стану спокою, будуть мати напрям (рис. 1) у напрямку результуючої сили, яка не дорівнює нулю[1]

$$\vec{F}_i + \vec{R}_i \neq 0 \qquad (6)$$

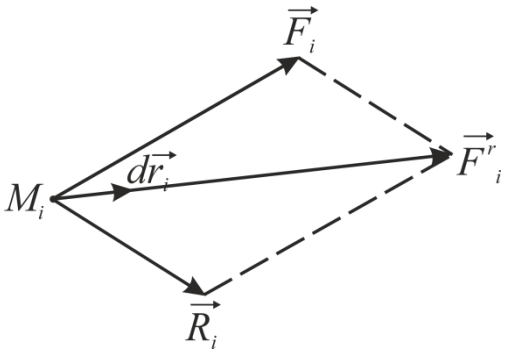



Рис. 1. Визначення напряму дії результуючої сили

Накладені в'язі стаціонарні, тому віртуальні переміщення системи виберемо так, щоб вони збігалися з дійсними, тоді перемножимо (6) на відповідні віртуальні (вони ж – дійсні) переміщення й підсумуємо за всіма точками: $\sum_{i=1}^{N} \left(\vec{F}_i + \vec{R}_i\right) \delta\vec{r}_i \neq 0$

або, з урахуванням означення ідеальних в'язей: $\sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i \delta\vec{r}_i \neq 0,$ що суперечить умові (3). Достатність цієї умови, а з нею і принцип віртуальних переміщень, доведено.

Крім того, на лекції потрібно відзначити ще одну важливу обставину, яка в подальшому ще не раз буде використовуватися: у формулюванні

[1] Якби результуюча сила, що діє на нерухому матеріальну точку, була би рівною нулю, то вона б не почала рухатися.

цього принципу фігурують ідеальні в'язі, але його можна використовувати і для в'язей із тертям. Для цього випадку потрібно дотичну складову сили реакції, тобто силу тертя, включити в число активних сил, а в'язь із залишеною її нормальною реакцією вважати ідеальною і відкинути, також додати в число віртуальних переміщень ще переміщення, яке система може мати при відкинутій в'язі. Таку операцію можна розглядати як штучне перетворення неідеальних зв'язків в ідеальні.

Далі відзначаємо: якщо система, що складається з великої кількості тіл, має один ступінь вільності (це випадок, який найбільш часто реалізується в техніці), то одна з рівностей (3) установлює відразу умову рівноваги системи під дією заданих сил, що прикладені до системи. Якщо ця система має кілька ступенів вільності, то рівняння робіт складаються для кожного незалежного переміщення (кожного ступеня вільності) системи окремо. Отже приходимо до висновку: скільки ступенів вільності має система, стільки для неї отримуємо умов рівноваги.

Зауважимо студентам також, що принцип віртуальних переміщень є не лише незамінним інструментом визначення умов рівноваги та встановлення сил реакцій в'язей при розв'язанні задач і широко використовується в технічній механіці, будівельній механіці, при конструкторських розрахунках тощо, але й дозволяє одержати важливі теоретичні узагальнення.

Далі пропонуємо студентам дослідити використання принципу віртуальних переміщень для вивчення умов рівноваги системи матеріальних точок у полі тяжіння Землі.

Для цього розглядаємо задачу про рівновагу системи матеріальних точок, що знаходиться в полі зовнішніх сил – однорідному полі тяжіння Землі. Положення точок визначаємо координатами $x_i$, $y_i$, $z_i$. Вважаючи, що вісь $Z$ спрямована вертикально вгору, записуємо (3) у вигляді:

$$\sum_{i=1} F_{ix}\delta x_i + F_{iy}\delta y_i + F_{iz}\delta z_i = 0 \Rightarrow -\sum_{i=1} m_i g\delta z_i = 0 \Rightarrow \sum_{i=1} \delta\left(m_i z_i\right) = 0.$$

Поміняємо порядок операцій: $\delta\sum_{i=1}\left(m_i z_i\right) = 0.$

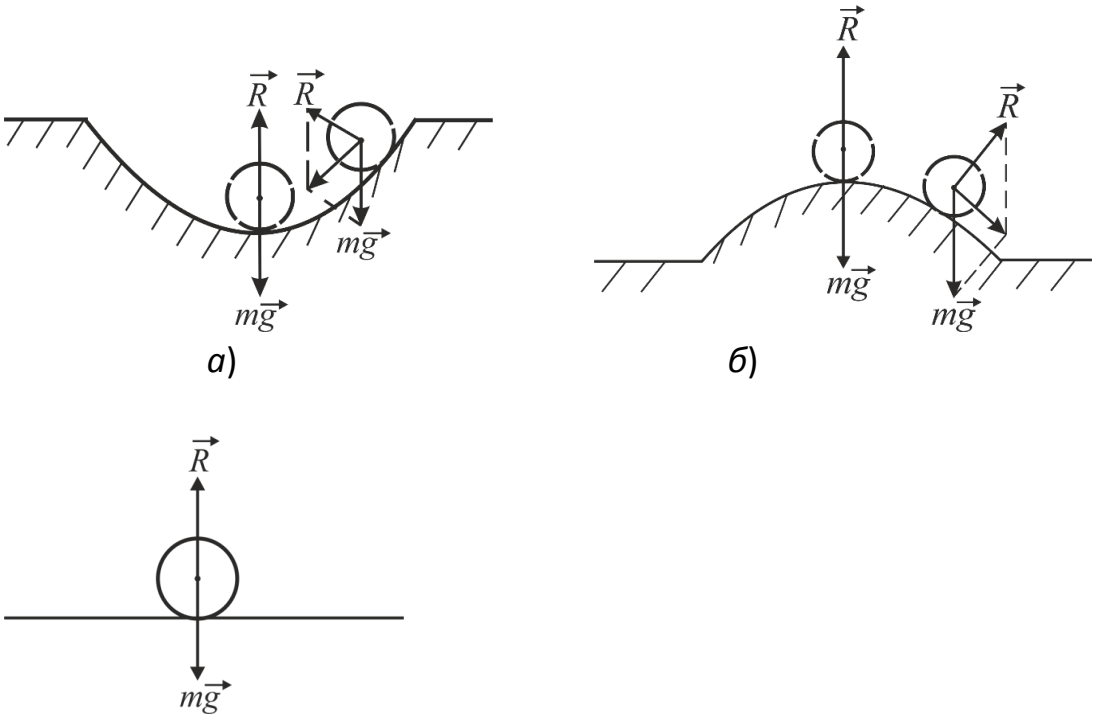
Суму $\sum_{i=1}\left(m_i z_i\right)$ виразимо через $z$ координату центра мас:

$$\sum_{i=1}\left(m_i z_i\right) = z_c\sum_{i=1} m_i = Mz_c,$$

тоді умова рівноваги даної системи буде мати вигляд: $\delta z_c = 0.$

Приходимо до висновку, що система матеріальних точок у полі

тяжіння Землі буде у спокої тоді й лише тоді, коли центр мас цієї системи займає найвище або найнижче положення серед усіх можливих положень, або – коли буде знаходитись у деякому стаціонарному стані. Пояснюємо це на прикладі однієї матеріальної точки (маленька кулька), яка зображена на рис. 2.




*а*) *б*)

*в)*

Рис. 2. Положення матеріальної точки в полі тяжіння Землі:
а) стійка рівновага; б) нестійка рівновага; в) байдужа рівновага

При виведені кульки з положення рівноваги (рис. 2, *а*) виникають сили, які повертають її в положення рівноваги. Це положення стійкої рівноваги, їй відповідає найнижче положення центру мас і мінімум потенціальної енергії. У положенні *б* – все навпаки, це нестійка рівновага. Положення *в* – байдужа рівновага.

Потім на лекції з'ясовуємо використання принципу віртуальних переміщень для визначення рівноваги твердого тіла. Для цього розглядаємо вільне абсолютне тверде тіло. Його можна представити як механічну систему з внутрішніми голономними утримуючими стаціонарними ідеальними в'язями, рівняння яких має вигляд: $\left|\vec{r}_i - \vec{r}_j\right| = const.$

Оскільки зв'язки стаціонарні, то в якості віртуального переміщення точок тіла $\delta\vec{r}_i$ можна взяти дійсне переміщення $d\vec{r}$ . Швидкість *i*-тої точки твердого тіла визначається відомою формулою

$$\vec{V}_i = \vec{V}_O + [\vec{\omega} \cdot \vec{r}_i], \qquad (7)$$

де $\vec{V}_O$ – швидкість деякої точки *O* , вибраної в якості полюса, $\vec{\omega}$ – кутова швидкість обертання твердого тіла навколо полюса, $\vec{r}_i$ – вектор, проведений від полюса до *i*-тої точки.

Помноживши (7) на *dt*, отримаємо нескінченно мале дійсне переміщення *i*-тої точки твердого тіла, яке приймаємо за віртуальне:

$$\delta\vec{r}_i = \delta\vec{R}_O + [\delta\vec{\varphi} \cdot \vec{r}_i].$$

Підставляємо цей вираз у (3) – принцип віртуальних переміщень і враховуємо при цьому, що сумарна робота всіх внутрішніх сил дорівнює нулю:

$$\sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i \delta\vec{r}_i = \sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i \delta\vec{R}_O + \sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i [\delta\vec{\varphi} \cdot \vec{r}_i] = 0,$$

де $\vec{F}_i$ – результуюча всіх зовнішніх сил, що діють на *i*-ту точку системи.

Скористаємося відомою формулою для змішаного добутку векторів

$$\vec{a}[\vec{b}\vec{c}] = \vec{b}[\vec{c}\vec{a}] = \vec{c}[\vec{a}\vec{b}],$$

тоді

$$\delta\vec{R}_O \sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i + \delta\vec{\varphi} \sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i [\vec{r}_i \cdot \vec{F}_i] = 0.$$

Оскільки $\delta\vec{R}_O$ і $\delta\vec{\varphi}$ незалежні варіації, то остання умова рівноваги твердого тіла набуває вигляду:

$$\sum_{i=1}^{N} \vec{F}_i = \vec{F}^{\,e} = 0, \; [\vec{r}_i \cdot \vec{F}_i] = \vec{M}_O^{\,e} = 0,$$

тобто тверде тіло буде в рівновазі, якщо головний вектор та головний момент зовнішніх сил, що діють на нього, будуть рівними нулю.

Наприкінці лекції акцентуємо увагу студентів на послідовності, у якій рекомендується розв’язувати завдання з використанням принципу можливих переміщень:

1) побудувати схему механічної системи з прикладеними до неї зовнішніми активними силами (при наявності неідеальних зв’язків сили їх реакцій розкласти на силу тертя, яку включити в число активних сил, а залишену нормальну силу реакції в’язей відкинути);

2) за необхідності визначити реакції зв’язків, умовно відкинути зв’язки й замінити їх реакціями;

3) визначити кількість ступенів вільності. Для цього потрібно уявно зупинити одне з тіл системи. Якщо всі тіла зупиняться, то система має один ступінь вільності, якщо – ні, то повторити все з іншим тілом, яке ще не зупинилося, і виконувати цю процедуру до тих пір, поки система не зупиниться. Кількість таких спроб дорівнює числу ступенів вільності. Вибрати незалежні можливі переміщення точок системи, які відповідають кожному ступеню вільності;

4) надати системі віртуальне переміщення, що відповідає одному зі ступенів вільності, вважаючи при цьому переміщення, що відповідають іншим ступеням вільності, рівними нулю; виразити віртуальні переміщення точок прикладання сил через вибране незалежне віртуальне переміщення;

5) обчислити суму робіт усіх сил, зазначених у пп. 1) і 2), на відповідних віртуальних переміщеннях їх точок прикладання та прирівняти цю суму до нуля;

6) послідовно виконати викладки пп. 2) і 5) для кожного з незалежних віртуальних переміщень, скласти систему рівнянь рівноваги в кількості, що дорівнює числу ступенів вільності системи;

7) розв’язати отриману систему рівнянь, знайти шукані величини.

Отже, робимо висновки: аналіз використання принципу віртуальних переміщень показує, що за його допомогою можна достатньо просто одержати важливі фізичні результати, а також – розв’язувати конкретні задачі, які важко розв’язати використовуючи лише закони Ньютона, тому він є незамінним інструментом дослідження механічних систем. Але наголошуємо студентам, що його дієвість ще збільшується при подальшому узагальненні й використанні узагальнених координат та при введені на їх основі нового поняття – узагальнені сили.

Для закріплення даної теми на практичних заняттях розв’язуються приклади, що ілюструють застосування принципу віртуальних переміщень:

а) визначення реакції в’язей;

б) дослідження рівноваги системи з одним ступенем вільності;

в) дослідження рівноваги системи з двома ступенями вільності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У статті наведено деякі методичні особливості викладання теми «Принцип віртуальних переміщень», що є складовою курсу «Класична механіка», який вивчається на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Як показує досвід викладання класичної механіки, розглянута методика дозволяє сформувати у студентів достатньо глибоке й стійке розуміння понять «умови рівноваги системи тіл», «віртуальні переміщення», «принцип віртуальних

переміщень» та дає уявлення про використання принципу віртуальних переміщень для розв'язання задач, які важко розв'язати, використовуючи лише закони Ньютона. Отже, цей принцип є незамінним інструментом дослідження механічних систем, оскільки за його допомогою можна достатньо просто одержати важливі фізичні результати. Подальші дослідження будуть спрямовані на узагальнення методики навчання основ аналітичної механіки у педагогічному університеті.

## ЛІТЕРАТУРА


Бондаренко, А. А., Дубінін, О. О., Переяславцев, О. М. (2004). *Теоретична механіка: Підручник: У 2 ч. Ч. 2: Динаміка*. Київ: «Знання» (Bondarenko, A. A, Dubinin, O. O., Pereiaslavtsev, O. M. (2004). *Theoretical mechanics: Textbook: in two parts. Part 2: Dynamics.* Kyiv: "Knowledge").

Булгаков, В. М., Яременко, В. В., Черниш, О. М., Березовий, М. Г. (2017). *Теоретична механіка: підручник.* Київ: ЦУЛ (Bulgakov, V. M, Yaremenko, V. V., Chernysh, O. M., Berezovyi, M. H. (2017). *Theoretical mechanics: textbook*. Kyiv).

Іванов, Б. О., Максюта, М. В. (2012). *Конспект лекцій із теоретичної механіки: навчальний посібник*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет» (Ivanov, B. O., Maksiuta, M. V. (2012). *Synopsis of lectures on theoretical mechanics: tutorial*. Kyiv: Publishing and Printing Center "Kyiv University").

Єжов, С. М., Макарець, М. В., Романенко, О. В. (2007). *Класична механіка*. Київ: Фізичний факультет (Yezhov, S. M., Makaresh, M. V., Romanenko, O. V. (2007). *Classical mechanics*. Kyiv: Faculty of Physics).

Завражна, О., Однодворець, Л., Пасько, О., Салтикова, А. (2018). Методика формування у студентів знань про стан сучасної фізики та нанотехнологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1,* 196-208 (Zavrazhna, O., Odnodvorets, L., Pasko, O., Saltykova, A. (2018). The method of formation of students' knowledge about the state of modern physics and nanotechnology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1,* 196-208).

Литвинов, О. І., Михайлович, Я. М., Бойко, А. В., Березовий, М. Г. (2013). *Теоретична механіка Ч. II. Динаміка. Основи аналітичної механіки*. Київ: Агроосвіта (Lytvynov, O. I., Mykhailovych, Ya. M., Boiko, A. V., Berezovyi, M. H. (2013). *Theoretical mechanics. Part II. Dynamics. Fundamentals of Analytical Mechanics*. Kyiv: Agro Education).

Мороз, І. О. (2012). Фундаменталізація навчальних курсів у педагогічних університетах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*, *10*, 78-85 (Moroz, I. O. (2012). Fundamentalization of training courses at pedagogical universities. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 3: Physics and Mathematics at Higher and Secondary Schools*, *10*, 78-85).


## РЕЗЮМЕ


**Завражная Елена, Мороз Иван.** Методические особенности преподавания темы «Принцип виртуальных перемещений» при изучении классической механики.

*В статье рассмотрены методические особенности преподавания темы «Принцип виртуальных перемещений». Авторами обобщены результаты анализа учебных пособий и собственного опыта и на основе этого рассмотрен один из возможных способов обоснования понятий «условия равновесия системы тел»,*

*«принцип виртуальных перемещений», что позволяет сформировать у студентов достаточно глубокое и устойчивое понимание этих понятий и дает представление об использовании принципа виртуальных перемещений для решения конкретных задач, которые трудно решить, используя только законы Ньютона.*

***Ключевые слова:*** *учителя физики, классическая механика, связи, силы реакции, механическая система, условия равновесия системы тел, виртуальные перемещения, принцип виртуальных перемещений.*

## SUMMARY

**Zavrazhna Olena, Moroz Ivan**. Methodological features of teaching the topic “The principle of virtual displacements” when learning classical mechanics.

*While training physics and mathematics specialists, and in particular physics teachers, it should be paid attention to the general principles, which in a compact form contain not only all known experimental and theoretical positions, but also allow predicting new discoveries. These principles include integral variational principles that were first formulated in mechanics. In the process of training of physics teachers, the principles are studied in the theoretical physics course in its first section – “Classical mechanics”. Unlike the general course “Mechanics”, where students only deepen their school knowledge, while studying classical mechanics (at the stage of the formulation of differential principles, which most contributed to the creation of analytical mechanics), they encounter many generalized and abstract concepts, which formation puts a lot of methodological problems before the teachers that should be solved.*

*The purpose of the article is coverage of methodological aspects of teaching the topic “The principle of virtual displacements”.*

*The following methods were used for research: systematic scientific and methodological analysis of textbooks and manuals, monographs, manuscripts, articles and materials of methodological conferences on the research problem; observation of the educational process; analysis of student learning results according to the research problem; synthesis, comparison and generalization of theoretical positions, discovered in the scientific and educational literature; generalization of own pedagogical experience and colleagues’ experience from other higher educational establishments.*

*The authors of the article summarize the results of the analysis of teaching aids and their own experience and on their basis suggest one of the possible ways of substantiating the concepts of “equilibrium conditions of the system of bodies”, “the principle of virtual displacements”, which the authors use at the first lectures on classical mechanics.*

*The considered method allows students to form sufficiently deep and stable understanding of these concepts and gives an idea of using the principle of virtual displacements to solve specific problems that are difficult to solve using only the laws of Newton. Further research will be aimed at highlighting the methodological aspects of teaching analytical mechanics at the pedagogical university.*

***Keywords:*** *future physics teachers, classical mechanics, relations, forces, reactions, mechanical system, conditions of equilibrium of the system of bodies, virtual displacement, principle of virtual displacements.*

УДК 378.01+005.95/.96

**Неля Кибальна**
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України
ORCID ID 0000-0002-1253-2798
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/074-085

# КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ І РІВНЕВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ НАЧАЛЬНИКІВ КАРАУЛІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню критеріїв готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності. Для діагностики готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-практичний критерії та їхні показники. Готовність майбутнього начальника караулу пожежно-рятувального підрозділу до управлінської діяльності як інтегративна якість особистості майбутнього фахівця цивільного захисту представлена у трирівневій шкалі (низький, середній та високий рівні).*

***Ключові слова:*** *управління, управлінська діяльність, майбутні начальники караулів, пожежно-рятувальні підрозділи, готовність, компоненти готовності, критерії, професійна підготовка.*

**Постановка проблеми.** В умовах існуючих в Україні загроз техногенного, природного та соціального характеру проблема професійної підготовки висококваліфікованих фахівців цивільного захисту до управлінської діяльності має надзвичайну соціальну, професійну і суб’єктну значимість. Для виконання завдань професійної діяльності майбутні офіцери-керівники повинні володіти сучасним понятєвим апаратом теорії управління, уміти здійснювати аналіз, планування та контроль оперативно-службової діяльності, організовувати управління як в умовах повсякденного несення служби, так і в екстремальних умовах, приймати самостійні та нестандартні рішення, мати високий рівень управлінських компетенцій, які забезпечать ефективне управління пожежно-рятувальними підрозділами. Усе це актуалізує необхідність вирішення проблеми оптимізації професійної підготовки майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз існуючої літератури свідчить про те, що напрям професійної підготовки персоналу до управлінської діяльності формується в контексті широкого соціогуманітарного простору й

належить до міждисциплінарних наукових проблем. Так, досліджуючи управління як суспільно-соціальний феномен, М. Кабачинський трактував його як явище, властиве організованим спільнотам, найважливішим способом інтеграції групової, колективної та масової діяльності (Кабачинський, 2005). За визначенням В. Ягупова, управління – це систематично здійснюваний свідомий, цілеспрямований вплив керівника (менеджера, начальника, командира) на загальну систему в цілому, або на окремі її складові, на основі пізнання та використання об'єктивних закономірностей і тенденцій в інтересах забезпечення її оптимального функціонування, розвитку й досягнення поставлених цілей (Ягупов, 2013). Одна з найважливіших особистісних якостей сучасного менеджера – управлінська креативність, на думку Ф. Горнака, Д. Цаґанової та М. Цамбала, зумовлена творчим потенціалом керівника та його здатністю діяти ефективно й вирішувати завдання діяльності згідно власного потенціалу (Hornak et al., 2012). Д. Йонас визнавав, що обов'язок керівника полягає в тому, щоб здійснювати управління через спрямування необхідних ресурсів та прийняття своєчасних рішень при виникненні проблемних ситуацій, установлення правил і стандартів, дотримання визначених процедур (Jonas, 2010, с. 825). Високий рівень керівництва, на думку В. Балахтар, є показником сильних лідерських якостей майбутнього фахівця, наявності таких характерних рис, як сильна воля, самокритика, надійність, незалежність, ініціативність, самовідданість, легка адаптація до будь-яких умов (Балахар, 2018). Здійснюючи соціально-психологічний аналіз професійної діяльності фахівців аварійно-рятувальної справи, О. Євсюков вважав, що офіцер-керівник повинен швидко орієнтуватися в будь-якій обстановці, логічно мислити, чітко приймати рішення, володіти розвинутим тактичним мисленням задля максимального використання можливостей підпорядкованих йому підрозділів (Євсюков, 2007). Поєднання як об'єктивних складових частин управлінської діяльності, так і індивідуально-особистісних якостей у структурі особистості керівника, О. Сафін називає важливою передумовою ефективності управлінської діяльності командира (Сафін, 1997). Досліджуючи процес підготовки майбутніх магістрів військово-соціального управління, О. Бойком доведено, що інтегральним критерієм оцінювання їх фахової підготовленості є психологічна готовність до професійної діяльності, управлінської зокрема, а також висока її продуктивність (Бойко, 2005). Високий рівень управлінської компетентності, управлінський досвід, управлінські вміння та навички, управлінське мислення В. Король визнавав

інтегральними показниками готовності офіцерів-рятувальників до професійної діяльності (Король, 2012). Дослідженням О. Повстин щодо ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини доведено, що критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності фахівців означеної галузі найкраще відображають сутність їхньої управлінської компетентності і, водночас, дають уявлення про напрями їх діагностики (Повстин, 2018).

Водночас питання визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності досі залишається вивченим недостатньо.

**Мета статті** на основі аналізу наукових джерел та емпіричного дослідження виокремити й обґрунтувати критерії, показники та рівневі характеристики готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності.

**Методи дослідження.** Аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, анкетування, опитування, спостереження, психодіагностика («Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс), «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана), «Розстановка чисел», «Матриці прогресивні Дж. Равена», невербальна проективна методика «Я в екстремальній ситуації»).

**Виклад основного матеріалу.** Одним із шляхів оптимального розв’язання складних завдань професійної підготовки майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів (далі – майбутніх начальників караулів) є її методологічне обґрунтування, оскільки від якості та достовірності дослідження значною мірою залежить зміст, організація та результат процесу підготовки.

Оскільки професійна підготовка майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності в умовах профільного ВНЗ – це складний, багатоаспектний процес, для ефективної його реалізації необхідно визначити чіткий діагностичний інструментарій, який включає критерії, показники та рівневі характеристики.

Аналіз існуючої літератури свідчить про те, що в педагогічних дослідженнях для діагностики сформованості професійно особистісних якостей фахівців будь-якої сфери діяльності використовують критерії. У довідковій та спеціальній літературі критерій (від грец. kriterion) трактують як ознаку, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація будь-якого предмета або явища (Єрошенко, 2012, с. 315).

Критерій, як зазначає А. Галімов, виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку та порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію вимірюються конкретними показниками, для яких, своєю чергою, характерна низка ознак (Галімов, 2004, с. 93).

На думку О. Бойка, науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій (Бойко, 2005, с. 145). Крім того, виокремлення чітких критеріїв є однією з вимог методології наукових досліджень (Сластьонін та ін., 2002).

У дослідженнях з проблеми формування готовності майбутніх фахівців до управлінської діяльності використано різні критерії, за допомогою яких можна визначити рівень її розвитку в тієї або іншої особистості.

Зокрема, Т. Сорочан, досліджуючи проблему розвитку управлінської діяльності керівників загально-освітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти, виокремлює гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський критерії (Сорочан, 2005). А. Воєдило, досліджуючи проблему формування ефективного стилю управління в начальників навчальних підрозділів Державної прикордонної служби України, за виробничим критерієм визначає успішність, стан служби, рівень військової дисципліни та рівень задоволеності службою (Воєдило, 2006). Т. Маценко основними критеріями управлінської компетентності магістрів Збройних Сил України визначає готовність до управління виховним процесом, соціально-психологічними й соціальними явищами у військових частинах (Мацевко, 2007). В. Король, досліджуючи проблему формування управлінської компетенції майбутніх фахівців пожежної безпеки, виокремлює ціннісно-мотиваційнний, гностичний, операційно-управлінський та емоційно-вольовий критерії (Король, 2012).

На основі аналізу існуючої літератури та емпіричного матеріалу визначаємо критерії як об'єктивні й чіткі ознаки, за якими здійснюється оцінка рівня готовності майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності. У якості показника – кількісний чи якісний прояв ознаки, що визначає оцінку, рівень та стиль вимірювання величини.

Розробляючи критерії готовності майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності, ми врахували вимоги, яким вони повинні відповідати. Так, вони мають бути: однозначними (не допускати різних розумінь або тлумачень; зрозумілими в межах дослідження); адекватними

(цілком відповідати процесу професійної підготовки майбутніх начальників караулів); обґрунтованими (давати можливість відокремлювати високий рівень готовності від середнього чи низького); прогностичними (спрямовувати процес професійної підготовки майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності на формування високого рівня готовності); достатніми (оцінювати результат впливу на особистість та відображати найбільш суттєві та стійкі показники готовності); бути простими та зручними в роботі. Ми також брали до уваги, що основою оцінних критеріїв готовності майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності повинна бути система вимог, яку висуває суспільство до офіцера-рятувальника. Критерії повинні відповідати сукупності управлінських функцій, які відображають сутність і специфіку діяльності пожежно-рятувальних підрозділів та узгоджуватися з психологічною структурою готовності майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності, що охоплює мотиваційний, когнітивний та діяльний компоненти (Кибальна, 2018).

Отже, мотиваційний компонент, що виконує мотивуючу функцію, оцінюється *мотиваційно-ціннісним критерієм,* який базується на професійній мотивації, інтегрує в собі установки, ціннісно-орієнтаційні потреби у професійній діяльності та передбачає усвідомлення того, наскільки важливим для забезпечення сталого функціонування пожежно-рятувальних підрозділів у повсякденних та екстремальних умовах є ефективне виконання майбутнім начальником караулу управлінських функцій. Показниками цього критерію визначено: ціннісні орієнтації, мотивація до професійної діяльності, потреба в реалізації власного потенціалу (рис. 1).

Когнітивний компонент охоплює знання про сутність та предмет управлінської діяльності начальників караулів, норми та правила, що регулюють їхню управлінську та професійну діяльність, зміст управлінських завдань та обов’язків, виконує орієнтуючу функцію та вимірюється *когнітивно-пізнавальним критерієм*, який передбачає розуміння предмета та основних принципів управління, розширення й поглиблення знань щодо методів управління. Здатність до пізнання, активність, професійний досвід визначені показниками цього критерію.

Виконуючи регулюючу функцію, діяльнісний компонент виявляється через уміння обирати і реалізовувати правильний спосіб поведінки, прогнозувати свої дії та їх наслідки, контролювати та регулювати свою поведінку і оцінюється *діяльнісно-практичним критерієм*, який репрезентує вміння та навички управління у професійній діяльності і

передбачає наявність у майбутнього начальника караулу професійної активності, адекватної самооцінки та самореалізації власних можливостей, професійної відповідальності. Показниками цього критерію визначено організаторські якості, активність у професійній діяльності, самоконтроль.

| **КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ НАЧАЛЬНИКІВ КАРАУЛІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ** | | |
|---|---|---|
| **МОТИВАЦІЙНИЙ**<br>**Мотивуюча функція** | **КОГНІТИВНИЙ**<br>**Орієнтуюча функція** | **ДІЯЛЬНІСНИЙ**<br>**Регулююча функція** |
| **КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ НАЧАЛЬНИКІВ КАРАУЛІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ** | | |
| **МОТИВАЦЙНО-ЦІННІСНИЙ** | **КОГНІТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ** | **ДІЯЛЬНІСНО-ПРАКТИЧНИЙ** |
| **ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ НАЧАЛЬНИКІВ КАРАУЛІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ** | | |
| – ціннісні орієнтації;<br>– мотивація до професійної діяльності;<br>– потреба у реалізації власного потенціалу | – здатність до пізнання;<br>– професійні знання;<br>– професійний досвід | – організаторські якості;<br>– активність упрофесійній діяльності;<br>– самоконтроль |
| **РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ НАЧАЛЬНИКІВ КАРАУЛІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ** | | |
| Низький, Середній, Високий | | |

Рис. 1. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності

Для визначення рівнів готовності майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності нами було опитано науково-педагогічний персонал профільних ЗВО та провідних фахівців органів управління та підрозділів сфери цивільного захисту, здійснено спостереження, вивчено службову документацію (особові справи, картки психологічного супроводження, характеристики-відгуки), проведено психодіагностику.

У процесі дослідження готовність до управлінської діяльності як інтегративна якість особистості майбутнього начальника караулу пожежно-рятувального підрозділу нами представлена у трирівневій шкалі – низький, середній та високий рівні (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Рівневі характеристики готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності**

| Рівні | Критерії | Показники |
|---|---|---|
| Нннизький | Мотиваційно-ціннісний | Низька професійна мотивація; споживчий тип мотивації; діагностується мотивація «страху» |
| | Когнітивно-пізнавальний | Знання про сутність та предмет управлінської діяльності, своїх управлінських завдань та обов'язків, норм та правил, що регулюють професійну діяльність оцінюються на низькому рівні |
| | Діяльнісно-практичний | Не вміють: добирати і реалізовувати правильний спосіб поведінки; застосовувати свої знання при виконанні управлінських функцій; контролювати свою поведінку; мають низький рівень організаторських якостей; самоконтроль розвинений на рівні, нижчому за середній; низький рівень вимогливості |
| Ссередній | Мотиваційно-ціннісний | Достатній рівень професійної мотивації; певна потреба у реалізації власного потенціалу |
| | Когнітивно-пізнавальний | Мають знання про сутність управлінської діяльності, але не володіють знаннями щодо сучасних методів управління; глибина та системність знань, необхідних для діяльності у сфері цивільного захисту, оцінюється на середньому рівні |
| | Діяльнісно-практичний | Не завжди уміють застосовувати свої знання при виконанні управлінських завдань та контролювати свою поведінку; недостатня упевненість і здатність швидко орієнтуватися в складних професійних ситуаціях; мають середній рівень організаторських якостей, самоконтроль розвинений на середньому рівні; недостатньо вимогливі |
| Ввисокий | Мотиваційно-ціннісний | Соціальна спрямованість ціннісних орієнтацій; висока професійно-ділова мотивація; висока потреба в реалізації власного потенціалу |
| | Когнітивно-пізнавальний | Високий рівень знань: про сутність та предмет управлінської діяльності, норми та правила, що її регулюють, управлінські завдання та обов'язки; глибина та системність знань щодо сучасних методів управління оцінюється на високому рівні |
| | Діяльнісно-практичний | Уміють застосовувати свої знання щодо методів управління, добирати та реалізовувати правильний спосіб поведінки та контролювати її; мають високий рівень організаторських якостей, самоконтролю та вимогливості; здатні при виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу діяти ефективно |

Так, *низький рівень* готовності майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності характеризується: низькою мотивацією до професійної діяльності; споживчим типом мотивації; мотивацією «страху»; початковими знаннями: про сутність та предмет управлінської діяльності, своїх управлінських завдань та обов'язків, норм та правил, що регулюють професійну діяльність; невмінням: добирати й реалізовувати правильний спосіб поведінки; застосовувати свої знання при виконанні управлінських функцій; контролювати свою поведінку; низькою активністю; низьким рівнем організаторських якостей; нездатністю при виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу діяти ефективно; неспроможністю виявляти наполегливість та вимогливість тощо.

Головним у роботі з такими курсантами є, передусім, розвиток у них професійної мотивації, внутрішнього прийняття обов'язків і усвідомлення вимог, які висуваються суспільством до особистості фахівця рятувального профілю діяльності. Не слід чекати від начальника караулу пожежно-рятувального підрозділу високого рівня управлінської діяльності, якщо в нього не сформовані ціннісні орієнтації, якщо він має низький рівень професійної спрямованості, не володіє знаннями щодо сучасних методів управління, не знає обов'язків начальника караулу з точки зору теорії управління, не може контролювати свою поведінку та вчинки.

*Середній рівень* готовності до управлінської діяльності характеризується: продуктивним типом мотивації; достатнім рівнем професійної мотивації; певною потребою в реалізації власного потенціалу; знанням сутності та предмету управлінської діяльності, але нерозумінням норм та правил, що її регулюють; середнім рівнем знань, необхідних для діяльності у сфері цивільного захисту; невмінням застосовувати свої знання при виконанні управлінських завдань та контролювати свою поведінку; недостатньою упевненістю і здатністю швидко орієнтуватися в складних професійних ситуаціях; середнім рівнем організаторських якостей та самоконтролю; недостатньою вимогливістю тощо.

Першочерговим у роботі з такими курсантами є поглиблення їхніх знань теорії управління та розвиток умінь цілепокладання, чіткої постановки цілей, аналізу наявних об'єктивних і суб'єктивних умов, визначення способів досягнення мети тощо. Такий підхід у роботі пов'язаний з тим, що достатній рівень професійної спрямованості мотивів виконання управлінських функцій дозволить удосконалити комплекс знань щодо методів і засобів управління, умінь досягати мети, розвити самостійність, організованість, вимогливість, професійну відповідальність тощо.

*Високий рівень* готовності майбутніх начальників караулів до управлінської діяльності характеризується: соціальною спрямованістю ціннісних орієнтацій; професійно-діловою мотивацією; потребою в реалізації власного потенціалу; високим рівнем знань про сутність та предмет управлінської діяльності, норми та правила, що її регулюють; сучасні методи управління; уміннями: застосовувати свої знання при виконанні управлінських функцій; добирати та реалізовувати правильний спосіб поведінки в конкретній професійній ситуації; контролювати свою поведінку; високим рівнем організаторських якостей; проявом інтересу не лише до результату управлінської діяльності, а й до її процесуальних компонентів; високим рівнем самоконтролю та вимогливості.

Провідним напрямом у роботі з такими курсантами є подальший розвиток когнітивного та діяльнісного компонентів, який стимулює творчість і саморегуляцію. Це пов’язано з тим, що при виконанні управлінських функцій начальник караулу повинен творчо обирати методи управління й належним чином здійснювати самоконтроль і корекцію. Досягти високого результату в управлінні підрозділом вдається не кожному, і якщо це відбувається, то можна говорити про високий рівень управління.

Отже, процес професійної підготовки в умовах профільного ЗВО повинен бути спрямований на формування високого рівня готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний та діяльнісно-практичний критерії, як об’єктивні та чіткі ознаки, на основі яких здійснюється оцінка рівня готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності.

Готовність майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності як інтегративна якість особистості майбутнього фахівця цивільного захисту представлена у трирівневій шкалі (низький, середній та високий рівні).

Наступним етапом нашого дослідження є виокремлення педагогічних умов формування готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

Балахар, В. (2018). Особливості формування лідерської позиції соціальних працівників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (75),* 11-23. DOI: 10.24139/2312-5993/2018.01/011-023 (Balakhtar, V. (2018). Peculiarities of forming of leadership positions of social worker. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (75)*, 11-23. DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/011-023).

Бойко, О. (2005). *Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Boiko, O. (2005). *Formation of readiness for management activities in future masters of military-social management* (PhD thesis). Kyiv).

Воєдило, А. (2006). *Психологічні особливості формування ефективного стилю управління в начальників навчальних прикордонних підрозділів* (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09). Хмельницький (Voiedylo, A. (2006). *Psychological peculiarities of formation of an effective management style in the heads of educational border units* (PhD thesis abstract). Khmelnytskyi).

Галімов, А. (2004). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія*. Хмельницький: НАДПСУ (Halimov, A. (2004). *Theoretical and methodological principles of preparation of future officers-border guards for educational work with personnel*. Khmelnytskyi).

Євсюков, О. (2007). *Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України* (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09). Харків (Yevsiukov, O. (2007). *Psychological forecasting of professional reliability of emergency rescue units of the Ministry of Emergency Situations of Ukraine*. (PhD thesis abstract). Kharkiv).

Єрошенко, О. (Ред.). (2012). *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* Донецьк: Глорія Трейд (Yeroshenko, O. (Editor). (2012). *Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language*. Donetsk: Gloria Treid).

Кабачинський, М. (2005). *Історія охорони кордонів України.* Хмельницький: НАДПСУ (Kabachynskyi, M. (2005). *The History of Protection of the Borders of Ukraine*. Khmelnytskyi).

Кибальна, Н. (2018). Дефініція «управлінська діяльність» в контексті оптимізації професійної підготовки начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39*, 104-115. DOI: 10.24919/2313-2094.7/39.140932 (Kybalna, N. (2018). The notion «management activity» in the context of optimization of professional training of firefighting commanders of fire rescue units. *Human studies: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Series of "Pedagogy", 7/39,* 104-115. DOI: 10.24919/2313-2094.7/39.140932).

Кибальна, Н. (2018). Готовність до управлінської діяльності в контексті оптимізації професійної підготовки начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів. *Педагогічний часопис Волині: науковий журнал, 3 (10),* 127-134 (Kybalna, N. (2018). Readiness for managerial activity in the context of optimizing professional training of the firefighting commanders of fire and rescue units. *Pedagogical journal Volyn, 3 (10),* 127-134).

Король, В. (2012). Критерії оцінювання сформованості управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 38,* 194-197 (Korol, V. (2012). Criteria for assessing the formation of managerial competence in future firefighting officers in the process of training. *Scientific notes of the Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky*, *38*, 194-197).

Король, В. (2012). Особенности формирования управленческой компетентности будущих офицеров пожарной безопасности во время обученя в ВУЗах ГСЧС Украины. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 1 (1)*, 36-38 (Korol, V. (2012). Peculiarities of formimg managerial competence of future fire safety officers in higher educational establishments of state emergency service of Ukraine. *Journal "Vector of science of Tolyatti State University". Series "Pedagogy & psychology", 1 (1)*, 36-38).

Мацевко, Т. (2007). *Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю* (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09). Київ (Matsevko, T. (2007). *Psychological peculiarities of development of managerial competence of future masters of military profile* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Повстин, О. (2018). *Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія*. Львів: ЗУКЦ (Povstyn, O. (2018). *Professional training of future specialists in the field of human security to management activities: theory and practice: monograph*. Lviv).

Сафін, О. (1997). *Психологія управлінської діяльності командира*. Хмельницький: АПВУ (Safin, O. (1997). *Psychology of the managerial activity of the commander.* Khmelnytskyi: APVU).

Сластенин, В. (Ред.) (2013). *Педагогика*. Москва: Академия (Slastionin, V. (Ed.) (2013). *Pedagogy*. Moscow: Academy).

Сорочан, Т. (2005). *Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти* (дис. … доктор. пед. наук: 13.00.04). Луганськ (Sorochan, T. (2005). *Development of professionalism of management activity of heads of general education institutions in the system of postgraduate education* (DSc thesis). Luhansk).

Ягупов, В. (2013). Управлінська культура офіцерів як системна психолого-педагогічна проблема. *Військова освіта, 2,* 205-213 (Yahupov, V. (2013). Management culture of officers as a systemic psychological-pedagogical problem. *Military education, 2,* 205-213).

Hornak, F., Caganova, D., Cambal, M. (2012). Development of managerial creativity. *E-Journal Scientific.net, Advanced Materials Research, Vols. 482-484,* 996-999. DOI: 10.4028/www.scientific.net/AMR.482-484.996.

Jonas, D. (2010). Empowering project portfolio managers: How management involvement impacts project portfolio management performance. *International Journal of Project Management, 28 (8),* 818-831.

## РЕЗЮМЕ

**Кыбальна Неля.** Критериальный аппарат и уровневые характеристики готовности будущих начальников караулов пожарно-спасательных подразделений к управленческой деятельности.

*Статья посвящена определению и обоснованию критериев готовности будущих начальников караулов пожарно-спасательных подразделений к управленческой деятельности. Для определения уровня готовности будущих начальников караулов пожарно-спасательных подразделений к управленческой деятельности выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-познавательный и деятельно-практический критерии и их показатели. Готовность будущего начальника караула пожарно-спасательного подразделения к управленческой деятельности как интегральное качество личности будущего специалиста гражданской защиты представлена в трехуровневой шкале (низкий, средний и высокий уровни).*

***Ключевые слова:*** *управление, управленческая деятельность, будущие начальники караулов, пожарно-спасательные подразделения, готовность, компоненты готовности, критерии, профессиональная подготовка.*

## SUMMARY

**Kybalna Nelia.** Criterion apparatus and level characteristics of the future watch commanders of the fire and rescue units for the managerial activity.

*The article is devoted to definition and substantiation of criteria of readiness of the future watch commanders of the fire and rescue units for the managerial activity. It is determined that the process of professional training of such specialists in the conditions of higher education institutions of civil protection should be aimed at forming a high level of their readiness for managerial activity. Criteria, indicators and level characteristics are proposed for diagnostics of the readiness of future watch commanders of fire and rescue units for managerial activities. Research methods: analysis, synthesis, comparison, generalization, questionnaires, surveys, observations, psycho-diagnostics. It is substantiated that the basis of evaluative criteria of readiness of the future watch commanders of the fire and rescue units for the managerial activity should be a system of requirements that the society put forward to the officer-rescuer. The criteria must be consistent with combination of managerial functions that reflect the nature and specifics of the fire and rescue units activities and coordinate with the psychological structure of the readiness of future watch commanders to the management. The motivational-value, cognitive, activity-practical criteria are singled out. Indicators of the motivational-value criterion are defined: value orientations, motivation for professional activity, need for realization of own potential; cognitive criterion – ability to cognition, activity, professional experience; activity-practical criterion – organizational qualities, activity in work, self-control. The readiness of the watch commanders of fire and rescue units for managerial activities is represented in a three-level scale (low, medium and high level). The practical significance of the results of the study is to develop and introduce into the educational process of the higher education institutions of civil protection methods of determining the levels of readiness of the future watch commanders of fire and rescue units for managerial activities. The prospect for further research is separation of pedagogical conditions for the formation of the readiness of future watch commanders of fire and rescue units for managerial activities.*

***Key words:*** *management, managerial activity, future watch commanders, fire and rescue units, readiness, readiness components, criteria, professional training.*

УДК 364-43:316.61:005.336.2

**Людмила Курінна**
Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
ORCID ID 0000-0001-5105-2562
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/086-097

# СТРУКТУРА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*У статті відповідно до поставленої мети висвітлено, обґрунтовано та схарактеризовано структуру соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників. У ході наукової розвідки використано такі методи: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення. Запропоновано авторську структуру соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, у складі якої виділено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний компоненти. Представлено характеристику кожного з визначених складників.*

***Ключові слова:*** *соціокультурна компетентність, соціальний працівник, структура, мотив, мотивація, цінність, знання, комунікація, спілкування, рефлексія.*

**Постановка проблеми.** Зважаючи на поступове реформування сучасної педагогічної освіти, все більшої актуальності набуває проблема формування соціокультурної компетентності особистості. Українська держава ставить високі вимоги до кожного свого громадянина, що вимагає від нього постійного особистісного розвитку, системного оволодіння новими знаннями, удосконалення умінь, навичок, якостей, необхідних для життя та спілкування в сучасному соціокультурному просторі. Кожна особистість має знати соціальні та культурні особливості своєї й інших країн, уміти взаємодіяти з оточуючими людьми, дотримуватися загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки, толерантно ставитися до представників інших культур, прагнути до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності особистості підтверджується нормативно-правовими документами, а саме: Законом України «Про освіту» (2017 р.) та «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.).

Особливо актуальною є проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, оскільки саме від інституту соціальної роботи значною мірою залежить життя й доля багатьох

проблемних категорій населення. У своїй майбутній професійній діяльності спеціалісти спрямовуватимуть всі зусилля на надання допомоги та сприяння вирішенню проблем різних категорій населення, у складі яких можуть бути представники як української, так і будь-яких інших культур. Це вимагатиме від фахівців володіння потрібними для цього знаннями, уміннями, навичками, особистісними та професійними якостями, більшість із яких вони набувають та вдосконалюють у процесі навчання в закладі вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Для того, щоб здійснити якісний аналіз соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, доцільно виокремити її структуру. Досліджуючи цю проблему, ми спиралися на наукові праці таких учених, як М. Варій (Варій, 2009), А. Дербеньова (Усе про мотивацію, 2012), Я. Крушельницька (Крушельницька, 2003), М. Марусинець (Марусинець, 2009), Н. Ніколайчук (Ніколайчук), Л. Орбан-Лембрик (Орбан-Лембрик), А. Семез (Семез, 2014), В. Ягупов (Ягупов) та ін. Виділяючи у структурі соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний компоненти, нами було проаналізовано літературу в даному ракурсі. Так, А. Дербеньова (Усе про мотивацію, 2012), Я. Крушельницька (Крушельницька, 2003), Н. Ніколайчук (Ніколайчук) надали дефініції понять «мотив», «мотивація», «потреба», визначили сутнісні характеристики мотивації. Досліджувач А. Семез (Семез, 2014) розглянув визначення термінів «цінність» та «ціннісні орієнтації», запропонував їх загальну характеристику. В. Ягупов (Ягупов) у своїй праці здійснив аналіз сутності поняття «знання». Науковець М. Варій (Варій, 2009) охарактеризував термін «спілкування», його види, засоби й функції. Учені М. Марусинець (Марусинець, 2009) та Л. Орбан-Лембрик (Орбан-Лембрик) розкрили зміст поняття «рефлексія», вивчили напрями, відповідно до яких розглядається проблема рефлексії, визначили базові процеси психіки, що становлять основу досліджуваного явища, акцентували увагу на феномені професійної рефлексії.

Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження показав, що існують різні погляди вчених на структуру соціокультурної компетентності фахівців різних профілів, що свідчить про відсутність остаточно визначеної точки зору з даного питання. Необхідність чіткого виділення та характеристики складників соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників актуалізувала організацію наукової розвідки в даному ракурсі та вибір теми наукової статті.

**Метою статті** є висвітлення, обґрунтування та характеристика структури соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

У процесі написання наукової статті нами було використано такі **методи дослідження:** аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Зважаючи на актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, перейдемо до аналізу структури досліджуваного поняття. У контексті нашої наукової розвідки нами було сформульовано авторське визначення поняття «соціокультурна компетентність соціального працівника», на яке ми спиралися, виокремлюючи компонентний склад досліджуваного явища. На нашу думку, соціокультурна компетентність соціального працівника – це особистісна характеристика, яка охоплює сукупність знань, умінь, навичок, якостей, цінностей, що визначають рівень соціального та культурного розвитку фахівця із соціальної роботи й забезпечують успішне здійснення ним професійної діяльності (Курінна, 2017, с. 151).

Спираючись на аналіз та узагальнення наукової літератури, у межах нашого дослідження ми пропонуємо розглядати структуру соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників через сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний. Акцентуємо на них увагу більш детально.

Виокремлення мотиваційно-ціннісного компонента у структурі соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників зумовлено тим, що поведінка та дії особистості завжди детермінуються певними причинами, потребами, прагненнями тощо. Не менш важливу роль відіграє система цінностей, якою керується людина в своєму житті, адже саме цінності сприяють її формуванню як особистості.

Звернемось до більш детальної характеристики термінів «мотив» та «мотивація». Поняття «мотив» розглядається як: спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреби суб'єкта; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують особистість; причина, що є підґрунтям для вибору певних дій і вчинків; те, що належить самому суб'єктові поведінки, є його стійкою особистісною властивістю, що спонукає до здійснення певних дій (Усе про мотивацію, 2012, с. 7-8); спонукання людини до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби (Крушельницька, 2003, с. 163).

Аналізуючи термін «мотивація», зупинимось на таких дефініціях: характеристика процесу, що стимулює поведінкову активність на певному рівні; визначення системи факторів, що обумовлюють поведінку (зокрема: мета, потреби, мотиви, наміри, прагнення та ін.); сукупність причин психологічного характеру, що обґрунтовують поведінку особистості, спрямованість і активність цієї поведінки (Усе про мотивацію, 2012, с. 7);

система мотивів, яка визначає конкретні форми поведінки або діяльності індивіда (Крушельницька, 2003, с. 164).

До основних характеристик мотивації відносять такі: мотивація як складна система вибудовується з компонентів і структур (має певний зміст і внутрішню організацію); мотивація має процесуальну динаміку (існують мотиваційні цикли, стани, ланцюги); мотивація є елементом більш складної системи діяльності, на основі аналізу функцій і механізмів якої можна зрозуміти її сутність; мотивація є функціональною системою, у якій афективні й когнітивні процеси перебувають у внутрішній єдності та взаємній опосередкованості; мотивація є психічною системою, тобто особливим видом психічних процесів, що регулюють діяльність (Ніколайчук).

Зважаючи на те, що рушійною силою мотивації є потреба (Усе про мотивацію, 2012, с. 11), даний термін вимагає конкретизації. Під потребою розуміють необхідність у комусь (або чомусь), що вимагає задоволення; те, без чого не можна обійтися; вимоги, які необхідно виконати (Усе про мотивацію, 2012, с. 11).

Розглядаючи мотиваційно-ціннісний компонент у структурі соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, доцільно також зосередити увагу на понятті «цінність». Цінність – те, що має певну матеріальну або духовну вартість; важливість, значущість чого-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 1588); те, що має значення для людини (Семез, 2014, с. 207).

Цінності особистості, які закріплюються в свідомості у формі нормативних уявлень, виступають орієнтирами діяльності людини. У ціннісних категоріях проявляються знання, інтереси та переваги різних соціальних груп та особистостей. У суспільстві загальноприйнятими свідомими цінностями є віра, індивідуальність, любов, надія, співчуття, ставлення до влади, повага до життя й гідності особистості, повага до батьків, піклування про дітей (Семез, 2014, с. 207).

Спорідненим із поняттям «цінність» є термін «ціннісні орієнтації». Під ціннісними орієнтаціями, зазвичай, розуміють вибіркову, відносно стійку систему спрямованості потреб та інтересів людини, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей (Гончаренко, 1997, с. 357); важливі елементи особистості, які відокремлюють суттєве, значуще для певної людини від несуттєвого, незначного (Семез, 2014, с. 208).

Ціннісні орієнтації забезпечують витримку особистості, її стиль діяльності та поведінки, що виражається у спрямованості інтересів і потреб. Акцентуємо увагу на зв’язку ціннісних орієнтацій та мотиваційної

сфери особистості, що проявляється в необхідності вирішення певних конфліктів та протиріч. Це може бути боротьба між обов'язковим та бажаним, мотивами утилітарними та моральними (Семез, 2014, с. 208).

Узагальнюючи вищезазначене, можемо дійти висновку, що мотиваційно-ціннісний компонент включає такі характеристики: стійку мотивацію майбутніх соціальних працівників до здійснення соціокультурної діяльності; мотивацію до взаємодії з представниками інших культур; внутрішньоособистісну потребу у формуванні соціокультурної компетентності; прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення; ціннісне ставлення до культури своєї та інших країн; ставлення до майбутньої фахової діяльності як до цінності.

Когнітивний компонент у структурі соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників відіграє важливу роль, оскільки саме рівень обізнаності в тому чи іншому питанні визначає ставлення особистості до різних життєвих ситуацій та спрямованість її поведінки.

Базовим терміном, що покладений в основу когнітивного компонента, є «знання». У літературі знаходимо його різні трактування. Поняття «знання» здебільшого розглядається як: обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого-небудь, що-небудь; сукупність відомостей із певної галузі, набутих у процесі навчання, дослідження тощо; пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 469); форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується осмисленням їхньої істинності (Гончаренко, 1997, с. 137).

Знання виражаються в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Невід'ємними характеристиками справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, міцність (Гончаренко, 1997, с. 137; Ягупов). Знання виступають складовою світогляду особистості. Вони значною мірою визначають її ставлення до дійсності, вольові риси, характер, моральні погляди та переконання. На основі знань людина проявляє свої здібності, обдарування, нахили, задовольняє власні інтереси (Гончаренко, 1997, с. 137).

Знання можуть бути теоретичними та практичними. Теоретичні знання розкривають сутність явищ, речей та подій; є основою успішної практичної діяльності. Практичні знання включають інформацію про використання тих або інших предметів і ситуацій з конкретною метою (Ягупов).

Ураховуючи вищерозглянуте, зазначимо, що когнітивний компонент передбачає наявність таких характеристик: знання майбутніми

соціальними працівниками культури, звичаїв, обрядів та традицій як свого, так і інших народів; обізнаність щодо сутності соціокультурної компетентності; знання соціальних та культурних норм поведінки в суспільстві; знання правил спілкування, взаємодії з представниками інших культур та шляхів їх застосування в реальних життєвих ситуаціях; обізнаність щодо змісту майбутньої професійної діяльності; здатність систематизувати та узагальнювати отримані знання.

Зважаючи на той факт, що людина – істота соціальна, і майже жоден процес у суспільстві не відбувається без спілкування, виділення комунікативного компонента у структурі соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників не викликає сумнівів.

Базовими термінами, покладеними в основу комунікативного компонента, є «комунікація» та «спілкування». Результати аналізу літератури засвідчили, що дані поняття є синонімічними. Під комунікацією, зазвичай, розуміють обмін інформацією, спілкування (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 562). Аналізуючи термін «спілкування», розглянемо декілька його трактувань: взаємні стосунки; діловий, дружній зв'язок (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 1368); взаємодія людей, у якій здійснюється обмін почуттями, думками, переживаннями, способами поведінки, а також задовольняються потреби особистості в співчутті, підтримці, дружбі, солідарності, належності тощо (Гончаренко, 1997, с. 317); процес передачі й сприйняття повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що включає обмін інформацією між учасниками спілкування, її пізнання і сприйняття, а також їх вплив один на одного і взаємодію з метою досягнення позитивних змін у діяльності (Варій, 2009, с. 233).

Аналізуючи поняття «спілкування», доцільно розглянути його форми, види, засоби та функції. Є різноманітні форми спілкування: безпосереднє, формальне й неформальне, парне та групове тощо (Гончаренко, 1997, с. 317). Дослідники виокремлюють різні види спілкування: міжособистісне; між особистістю та групою; групове й міжгрупове; особисте та ділове; довірливе й конфліктне; масове; криміногенне та інтимне; пряме і опосередковане; ненасильницьке і терапевтичне (Варій, 2009, с. 233). Розрізняють вербальні (усне та письмове мовлення) і невербальні (немовні) засоби спілкування (Варій, 2009, с. 233). Виділяють такі функції спілкування: інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну та афективно-комунікативну (Варій, 2009, с. 239).

Таким чином, можемо зробити висновок, що комунікативний компонент включає в себе такі характеристики: рівень розвитку комунікативних здібностей та вмінь майбутніх соціальних працівників; прагнення до спілкування з людьми різного соціального та культурного походження; уміння проявляти ініціативність у процесі спілкування; уміння обирати оптимальний стиль спілкування в залежності від ситуації; здатність та готовність до міжособистісної взаємодії з представниками інших культур; уміння застосовувати різні техніки та прийоми спілкування; володіння навичками адекватного сприйняття та оцінювання людей інших національностей.

Доцільність виділення та розгляду рефлексивного компонента у структурі соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників підтверджується тим, що здатність до самоаналізу власних дій, вчинків, поведінки є необхідною характеристикою кожної сучасної людини.

Існує декілька визначень поняття «рефлексія». Рефлексію можна охарактеризувати як самоаналіз, роздуми особистості над власним душевним станом; усвідомлення людиною власних дій, діяльність самопізнання (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 1218); усвідомлення особистістю того, як її сприймають і оцінюють інші люди або групи; вид пізнання, у процесі якого суб’єкт стає об’єктом власного спостереження; аналіз власного психічного стану (Орбан-Лембрик).

Проблема рефлексії розглядається, принаймні, у трьох напрямах: 1) при вивченні мислення, коли людина виявляє умови й основи системи власних знань і мислення, набуває здатності мислити про те, як мислить, знати те, що знає (інтелектуальна рефлексія або рефлексія мислення); 2) при вивченні самосвідомості, при самовизначенні суб’єкта щодо власного уявлення про себе, коли встановлюються внутрішні орієнтири і способи розмежування «Я» і «не Я», коли людина стає сама для себе об’єктом управління; рефлексія стає основним засобом саморозвитку, способом та умовою особистісного зростання (особистісна рефлексія); 3) у процесах комунікації і кооперації, тобто спільних діях та їх координації, коли рефлексія є способом розуміння себе через іншого, коли партнери не лише прогнозують дії один одного, а й, коректуючи свої дії, можуть впливати на іншого (міжособистісна або соціальна рефлексія) (Марусинець, 2009, с. 138-139).

В основу рефлексії покладені базові процеси психіки: центрування (переоцінювання елементів, на яких зафіксовано погляд); децентрування (механізм розвитку пізнавальних процесів людини, який характеризується

здатністю відтворювати точку зору іншої особи); проекція (процес і результат усвідомлення й породження значень, який полягає у свідомому або несвідомому перенесенні суб'єктом своїх станів, властивостей на зовнішні об'єкти тощо) (Орбан-Лембрик).

За допомогою рефлексії в людини складається не лише уявлення про себе, свою діяльність та поведінку, а також про те, як її сприймають інші. Дозрівання механізмів рефлексії стимулює формування вольових рис, здатність до самоаналізу, становлення особистісної зрілості (Орбан-Лембрик).

Останнім часом значний інтерес викликає феномен професійної рефлексії, її роль у різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок із професійним самовизначенням і професійною майстерністю. Професійна рефлексія спрямована на усвідомлення себе як особистості і фахівця; усвідомлення своїх дій, іміджу, поведінки та прогнозування можливих наслідків впливу; усвідомлення сутності запиту клієнта; істотності та глибинного змісту цього запиту; проектування наслідків і прогнозування дій та поведінки клієнта; аналіз змісту ситуації клієнта та засобів її розвитку тощо (Марусинець, 2009, с. 139).

Отже, характеристиками рефлексивного компонента є: здатність майбутніх соціальних працівників до самоаналізу власної поведінки та вчинків; розуміння значущості рефлексії у процесі взаємодії з представниками інших культур; внутрішня мотивація до здійснення рефлексії; уміння планувати, аналізувати та коригувати власні дії та поведінку у процесі взаємодії з людьми інших національностей.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Підсумовуючи все вищевикладене, можемо дійти таких висновків. У контексті нашого дослідження було запропоновано розглядати структуру соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників через сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний. Нами було представлено характеристику кожного із зазначених компонентів, обґрунтовано доцільність їх виокремлення у структурі соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Розкриваючи сутність мотиваційно-ціннісного компонента соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, було акцентовано увагу на термінах «мотив», «мотивація», «потреба», «цінність» та «ціннісні орієнтації», визначено характеристики мотивації, цінностей, ціннісних орієнтацій. Установлено, що зазначений компонент включає такі характеристики: стійку мотивацію майбутніх соціальних працівників до здійснення соціокультурної діяльності; мотивацію до взаємодії з

представниками інших культур; внутрішньоособистісну потребу у формуванні соціокультурної компетентності; прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення; ціннісне ставлення до культури своєї та інших країн; ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності.

У ході аналізу когнітивного компонента соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників надано дефініції поняття «знання», виокремлено їх види та сутнісні характеристики. Визначено, що даний компонент передбачає наявність таких характеристик: знання майбутніми соціальними працівниками культури, звичаїв, обрядів та традицій як свого, так і інших народів; обізнаність щодо сутності соціокультурної компетентності; знання соціальних та культурних норм поведінки у суспільстві; знання правил спілкування, взаємодії з представниками інших культур та шляхів їх застосування в реальних життєвих ситуаціях; обізнаність щодо змісту майбутньої професійної діяльності; здатність систематизувати та узагальнювати отримані знання.

Здійснюючи характеристику комунікативного компонента соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, було розкрито сутність термінів «комунікація» та «спілкування», описано види, засоби та функції спілкування. З'ясовано, що цей компонент включає в себе такі характеристики: рівень розвитку комунікативних здібностей та вмінь майбутніх соціальних працівників; прагнення до спілкування з людьми різного соціального та культурного походження; уміння проявляти ініціативність у процесі спілкування; уміння обирати оптимальний стиль спілкування в залежності від ситуації; здатність та готовність до міжособистісної взаємодії з представниками інших культур; уміння застосовувати різні техніки та прийоми спілкування; володіння навичками адекватного сприйняття та оцінювання людей інших національностей.

Аналізуючи рефлексивний компонент соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, зосереджено увагу на змісті поняття «рефлексія», розкрито сутність напрямів, відповідно до яких розглядається проблема рефлексії, визначено базові процеси психіки, що становлять основу досліджуваного явища, охарактеризовано феномен професійної рефлексії. Виявлено, що характеристиками рефлексивного компонента є: здатність майбутніх соціальних працівників до самоаналізу власної поведінки та вчинків; розуміння значущості рефлексії у процесі взаємодії з представниками інших культур; внутрішня мотивація до здійснення рефлексії; уміння планувати, аналізувати та коригувати власні дії та поведінку у процесі взаємодії з людьми інших національностей.

Проведена нами наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів проблеми визначення структури соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників та не претендує на завершеність. Перспективами подальших досліджень у даному напрямі є продовження пошуку, аналізу та узагальнення наукової літератури з означеної проблематики, уточнення та доповнення на цій основі компонентного складу соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

## ЛІТЕРАТУРА


Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)*. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун» (Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language*. Kyiv; Irpin: PTC “Perun”).

Варій, М. Й. (2009). *Психологія* (2-ге вид.). Київ: Центр учбової літератури (Varii, M. Y. (2009). *Psychology* (2nd ed.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).

Дербеньова, А. Г. (Ред.). (2012). *Усе про мотивацію*. Харків: Вид. група «Основа» (Derbenova, A. H. (Ed.). (2012). *Everything about motivation*. Kharkiv: Pub. group “Osnova”).

Крушельницька, Я. В. (2003). *Фізіологія і психологія праці*. Київ: КНЕУ (Krushelnytska, Ya. V. (2003). *Physiology and Psychology of work*. Kyiv: KNEU).

Курінна, Л. В. (2017). До проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 54 (107),* 149-158 (Kurinna, L. V. (2017). About Development of Socio-Cultural Competence among Prospective Social Workers. *Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools, 54 (107),* 149-158).

Марусинець, М. М. (2009). Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів. *Вісник післядипломної освіти, 11 (1),* 135-143. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__19. (Marusynets, M. M. (2009). Professional reflection as a factor of professional self-determination of a primary school teacher. *Bulletin of Postgraduate Education, 11 (1),* 135-143. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__19).

Ніколайчук, Н. М. *Сутність та особливості мотивації як предмета педагогічного дослідження*. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/nikolaychuk.htm. (Nikolaychuk, N. M. *Nature and Characteristics of Motivation as a Subject of Pedagogical Research*. Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/nikolaychuk.htm).

Орбан-Лембрик, Л. Е. Рефлексія. У Орбан-Лембрик, Л. Е. *Соціальна психологія*. Режим доступу: https://pidruchniki.com/1486011039138/psihologiya/egotsentrizm. (Orban-Lembryk, L. E. Reflection. In Orban-Lembryk, L. E. *Social Psychology*. Retrieved from: https://pidruchniki.com/1486011039138/psihologiya/egotsentrizm).

Семез, А. (2014). Формування цінностей педагогічної діяльності майбутнього педагога як складової його соціально-професійної адаптації. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки, 134,* 206-209. Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_134_53. (Semez, A. (2014). Formation of pedagogical values of future teacher as a factor of professional adaptation. *Academic Notes [Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University]. Series: Pedagogical Sciences, 134,* 206-209. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_134_53).

Ягупов, В. В. Формування знань і навичок як складова навчального процесу. У Ягупов, В. В. *Педагогіка*. Режим доступу: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23. (Yahupov, V. V. Formation of knowledge and skills as a component of educational process. In Yahupov, V. V. *Pedagogy*. Retrieved from: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23).

## РЕЗЮМЕ

**Куринная Людмила.** Структура социокультурной компетентности будущих социальных работников.

*В статье в соответствии с поставленной целью освещена, обоснована и охарактеризована структура социокультурной компетентности будущих социальных работников. В ходе научного исследования использованы следующие методы: анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение. Предложена авторская структура социокультурной компетентности будущих социальных работников, в составе которой выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Представлена характеристика каждой из определенных составляющих.*

***Ключевые слова:*** *социокультурная компетентность, социальный работник, структура, мотив, мотивация, ценность, знания, коммуникация, общение, рефлексия.*

## SUMMARY

**Kurinna Liudmyla.** Structure of socio-cultural competence of future social workers.

*The article deals with the problem of socio-cultural competence formation of a person, as confirmed by relevant statutory documents.*

*In accordance with the educational purposes, the structure of socio-cultural competence of the future social workers is explained, substantiated and characterized. In the course of the scientific research, the author uses the following methods: analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization.*

*The author proposes her own structure of socio-cultural competence of the future social workers, with motivational and value, cognitive, communicative and reflective components in its structure.*

*Having defined the essence of motivational and value component of the socio-cultural competence of future social workers, the author pays particular attention to the concepts "motive", "motivation" and "value", defines special characteristics of motivation and values.*

*Having analyzed the cognitive component of the socio-cultural competence of future social workers, the researcher defines the concept "knowledge" and determines its types and essential characteristics.*

*Having characterized the communicative component of the socio-cultural competence of future social workers, the author gives definition to the concepts "communication" and "converse", describes types, methods and functions of communication.*

*Having analyzed the reflective component of socio-cultural competence of future social workers, the researcher pays special attention to the content of the concept*

*"reflection", reveals the essence of the areas, under which the problem of reflection is considered, defines basic mental processes, which are the basis of the considered problem.*

*The paper contains description of the most meaningful features of each component in the structure of socio-cultural competence of future social workers.*

***Key words:*** *sociocultural competence, social worker, structure, motive, motivation, value, knowledge, communication, converse, reflection.*

УДК 378.147:51

**Ірина Михайленко**
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0002-5961-3616
**Володимир Нестеренко**
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0003-4658-1659
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/097-108

# МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядається можливість упровадження моделі змішаного навчання при вивченні вищої математики в системі вищої освіти. Відповідно до поставленої мети на різних етапах дослідження було використано теоретичні й емпіричні методи дослідження. Визначено актуальність організації освітнього процесу з вивчення вищої математика за моделлю змішаного навчання на основі поєднання традиційних методик навчання з використанням ІКТ. У результаті дослідження було розроблено модель змішаного навчання вищої математики для студентів технічних закладів вищої освіти, яка складається з традиційного та інноваційного компонентів. Практичне значення дослідження полягає в упровадженні розробленої моделі змішаного навчання в освітній процес кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. На основі дослідження зроблено висновки, що запропонована концепція навчання вищої математики майбутніх фахівців за моделлю змішаного навчання дає можливість перебудувати процес навчання для студентів технічних закладів вищої освіти відповідно до потреб суспільства щодо компетентних, конкурентоспроможних на внутрішньому та світовому ринках праці інженерних кадрів. Подальші наукові розвідки спрямовані на вдосконалення дистанційного курсу з вищої математики, який є частиною розробленої моделі.*

***Ключові слова:*** *технічні заклади вищої освіти, освітній процес, вища математика, модель навчання, змішане навчання.*

**Постановка проблеми.** Однією з головних цілей сучасної вищої освіти є надання студентам знань і навичок, що дозволяють їм ефективно самостійно регулювати свій процес навчання, самовдосконалюватись. В сучасних умовах

інформатизації освіти застосування комп'ютерно-інформаційних технологій відкриває нові можливості для ефективної організації процесу навчання в закладах вищої освіти, підвищує рівень успішності студентів, формування їх комунікаційної, інформаційної, соціальної і творчої компетентності. Але існує проблема обґрунтування, створення та широке впровадження в практику інноваційних технологій навчання математичних дисциплін, використання яких надасть можливість активізувати навчально-пізнавальну й науково-дослідну діяльність студентів, підвищити рівень їхньої математичної та професійної підготовки, розкрити творчий потенціал і збільшити роль самостійної та індивідуальної роботи.

Одним із перспективних напрямів досліджень є впровадження в навчальний процес ІКТ, спрямованих на підтримку процесу навчання і професійну підготовку студентів. Оскільки ІКТ набувають у світі все більше прихильників не тільки серед студентів, але й серед викладачів, то у процесі навчання їх доцільно використовувати в поєднанні з традиційними, що передбачає організацію освітнього процесу за моделлю змішаного навчання (Blended Learning).

**Аналіз актуальних досліджень.** Особливості організації педагогічного процесу в закладах освіти досліджуються в працях В. Алфімова, В. Клочка, Р. Гуревича, С. Сисоєвої, Н. Тарасенкової, М. Сметанського, М. Кадемії, Т. Болотіної, Н. Двізової, Т. Дев'яткіної. Аналізу проблеми впровадження в практику інноваційних технологій навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти і деяким шляхам її вирішення присвячені роботи В. Корольського, Т. Крамаренко, С. Семерікова, К. Словак, Н. Рашевської, С. Шокалюк. Дослідження комплексу проблем, пов'язаних із комп'ютерною підтримкою навчання математики, започатковано в роботах М. Жалдака, О. Жильцова, С. Ракова, М. Рафальскої, Н. Сергієнко, О. Співаковського, Ю. Триуса, А. Яковлева та ін.

Дослідження Ю. Рамського, М. Рафальської, Н. Рашевської, Є. Смирнової-Трибульської довели перспективність застосування моделі змішаного навчання інформатичних дисциплін, шляхом інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи студентів. При цьому засобами підтримки навчання виступають такі ІКТ, як системи дистанційного та мобільного навчання, мережні системи комп'ютерної математики та системи організації спільної роботи.

Таким чином, проблема організації освітнього процесу з вивчення вищої математики за моделлю змішаного навчання на основі поєднання традиційних методик навчання з використанням ІКТ, яка дала б

можливість викладачам закладів вищої освіти технічного профілю здійснювати науково-обґрунтовану модернізацію навчання, недостатньо розроблена і є актуальною.

**Мета статті –** розглянути методичні аспекти впровадження моделі змішаного навчання при вивченні вищої математики в закладах вищої технічної освіти.

**Методи дослідження.** Для розв'язання означеної проблеми на різних етапах дослідження відповідно до поставленої мети використано такі методи дослідження: *теоретичні* (системний та порівняльний аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, моделювання педагогічних процесів); *емпіричні* (спостереження за процесом навчання студентів, аналіз їх навчальної діяльності, анкетування й бесіди з викладачами і студентами, систематизація та узагальнення передового досвіду викладачів).

**Виклад основного матеріалу.** Математика і вища математична освіта в сучасних умовах відіграють особливу роль у підготовці майбутніх фахівців у галузі математики, інформатики, комп'ютерних та інформаційних технологій, техніки, виробництва, економіки, управління як у плані формування певного рівня математичної культури, інтелектуального розвитку, так і в плані формування наукового світогляду, розуміння сутності практичної спрямованості математичних дисциплін, оволодіння методами математичного моделювання. При цьому рівень цієї підготовки повинен надати можливість студентам у майбутньому створювати і впроваджувати нові технології, теоретична база яких може бути ще не розробленою під час навчання. Вивчення курсу вищої математики надає студентам закладів вищої освіти технічного профілю можливість розвитку інженерного мислення, що забезпечує їх фахове зростання як майбутніх технічних фахівців. Разом із тим, у математичній освіті сьогодні накопичилося багато негативних тенденцій, серед яких можна назвати різке зниження рівня математичної культури сучасної молоді, їх пізнавальної активності й самостійності. Це негативно відбивається на якості знань і вмінь студентів закладів вищої освіти, їх інтелектуальному розвиткові, рівні фахової підготовки.

Успішність навчального процесу значною мірою визначається педагогічно доцільним плануванням, завдання якого полягає в забезпеченні науково обґрунтованого підходу до педагогічного процесу, систематичної роботи з усіма студентами, індивідуального підходу до кожного з них.

Цілям нашого дослідження відповідає модель навчання, яка відображає загальний задум педагогічної системи, що моделюється, основні принципи її побудови й функціонування. Для проектування моделі навчання

вищої математики застосуємо системний підхід. У нашому дослідженні під системою навчання маємо на увазі складне динамічне утворення, елементи якого у своїх взаємозв'язках та взаємозумовленості забезпечують ефективну математичну підготовку майбутніх фахівців до вивчення спецдисциплін. Схематично систему навчання вищої математики зображено на рис. 1.

Означена система $S$ складається з трьох компонентів, де $P$ – цілі навчання, $A$ – множина елементів, $R$ – множина відношень системи $S$. Елементи множин $A, R, P$ взаємодіють між собою, тому під системою навчання вищої математики будемо розуміти впорядковану множину елементів $S = \{A, R, P\}$, що конкретизуються наступним чином $A = \{P_i, T, S_b\}$, $R = M \cup S_{l^\times} \cup F \cup \ldots$, $P = \{P_z, P_k, \ldots\}$.

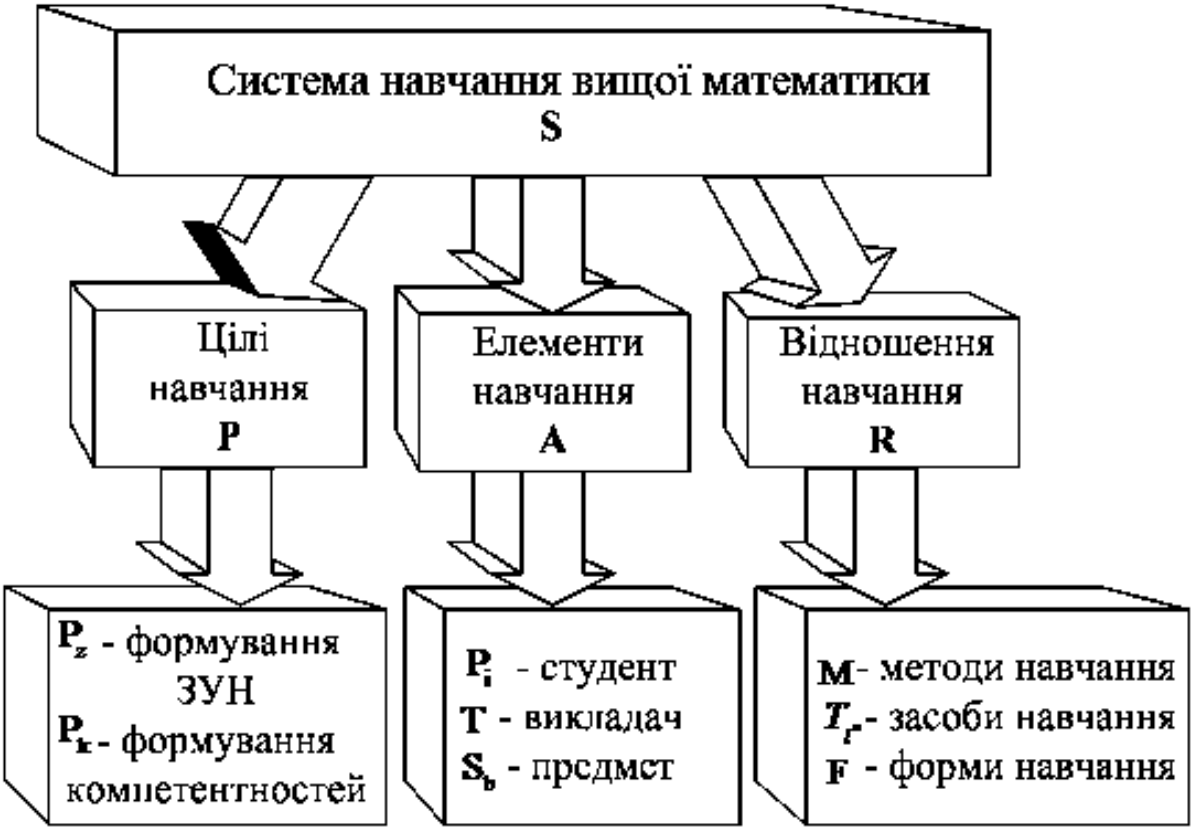



Рис. 1 Система навчання вищої математики

*Цілі навчання вищої математики* передбачають формування у студентів теоретичних предметних знань з вищої математики, відповідних умінь застосування набутих знань у навчальній діяльності та навичок самостійного опрацювання навчального матеріалу й застосування його на практиці. До цілей навчання також належить формування компетентностей (ключових, професійних, математичних) студентів, набуття яких свідчить про готовність майбутніх фахівців до повсякденного життя, до найважливіших видів виробничої діяльності, до оволодіння професійною освітою.

*Елементи навчання вищої математики* визначаються наявністю головних учасників навчального процесу, а саме: студента, викладача і предмета, тобто дисципліни «Вища математика».

*Відношення навчання вищої математики* складаються з методів, засобів і форм навчання.

Підвищення рівня математичної освіти фахівців вбачається в упровадженні нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання математики. Використання ІКТ суттєво полегшує виконання завдань, створення демонстрацій і значно пришвидшує розв'язання дослідних і інженерних задач.

О. Співаковський (Співаковський, 2003) стверджує, що використання сучасних інформаційних технологій в освіті сприяє: розкриттю, збереженню й розвитку індивідуальних здібностей тих, хто навчається, притаманного кожній людині унікального поєднання особистісних якостей; формуванню пізнавальних інтересів, прагнення до самовдосконалення та самореалізації школярів; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками й мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, засобів, форм і методів процесів навчання та виховання.

На думку А. Яковлєва (Яковлєв, 2001, с. 26), «Запровадження ІКТ в освіту істотним чином прискорює передачу знань та накопиченого досвіду не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої. Сучасні ІКТ підвищують якість навчання та освіти, дозволяють людині успішніше та швидше адаптуватися до навколишнього середовища й соціальних змін. Це надає можливість кожній людині отримувати необхідні знання, як сьогодні, так і в майбутньому постіндустріальному суспільстві».

Використання в освітньому процесі вищої школи новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, мобільних сервісів та всесвітньої мережі Інтернет стало необхідною умовою підготовки компетентного фахівця в умовах інформатизації суспільства. Тому стрімкими темпами розвиваються такі нові форми навчання, як дистанційне, електронне, мобільне, комбіноване, змішане та інші види навчання (Доброштан).

Упровадження в освітній процес навчання вищої математики моделі змішаного навчання приведе до якісних змін у системи вищої освіти. Різноманіття ресурсів електронної складової змішаного навчання відкриває нові можливості презентації навчального матеріалу в доступній та цікавій формі. Як зазначає (Attewell, 2005), застосування ІКТ у моделі змішаного

навчання надає студентам можливості поліпшувати свої професійні навички, підвищувати самооцінку і швидше пристосовуватись у житті.

Дослідження проблеми дозволило констатувати, що систематичне використання ІКТ активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів. З цією метою для організації навчального процесу розроблено модель навчання вищої математики на засадах змішаного навчання.

Модель змішаного навчання вищої математики (рис. 2) заснована на поєднанні традиційних методик навчання з інноваційними в їх органічній інтеграції з метою підвищення результатів навчальної діяльності студентів при вивченні вищої математики.

Означена модель містить основні компоненти: *традиційний* і *інноваційний*. Головні цілі і завдання кожного з названих компонентів трансформуються у єдину ціль і єдині задачі змішаного навчання.

*Змістовий аспект* моделі містить курс лекцій, який представлений слайд-лекціями, семантичним і опорним конспектами; прикладні задачі для реалізації міжпредметних зв'язків; професійно-спрямовані завдання, що сприяють розвиткові студента як фахівця; комплекс завдань для СРС.

*Організаційно-технологічний аспект* моделі містить дистанційний курс, презентації, слайд-лекції, тести, форуми і чати.

*Індивідуальний контроль за навчанням* здійснюється і викладачем, який спостерігає за навчальним процесом, часом виконання завдань, ритмом роботи кожного студента, і студентами, які контролюють один одного і свою успішність. Така форма контролю дозволяє вчасно виявити недоліки й надати своєчасну допомогу студенту.

*Очікуваний результат* навчання полягає в сформованості конкурентоспроможного фахівця, спрямованого на самоосвіту, саморозвиток і самоконтроль.

Слід підкреслити, що розроблена модель навчання характеризується такими рисами:

– самоорганізація у процесі навчання;

– упровадження й використання стратегій та методів навчання;

– зміна традиційної ролі викладача;

– можливості самооцінювання;

– зв'язок із попереднім досвідом;

– орієнтація на власний стиль навчання.

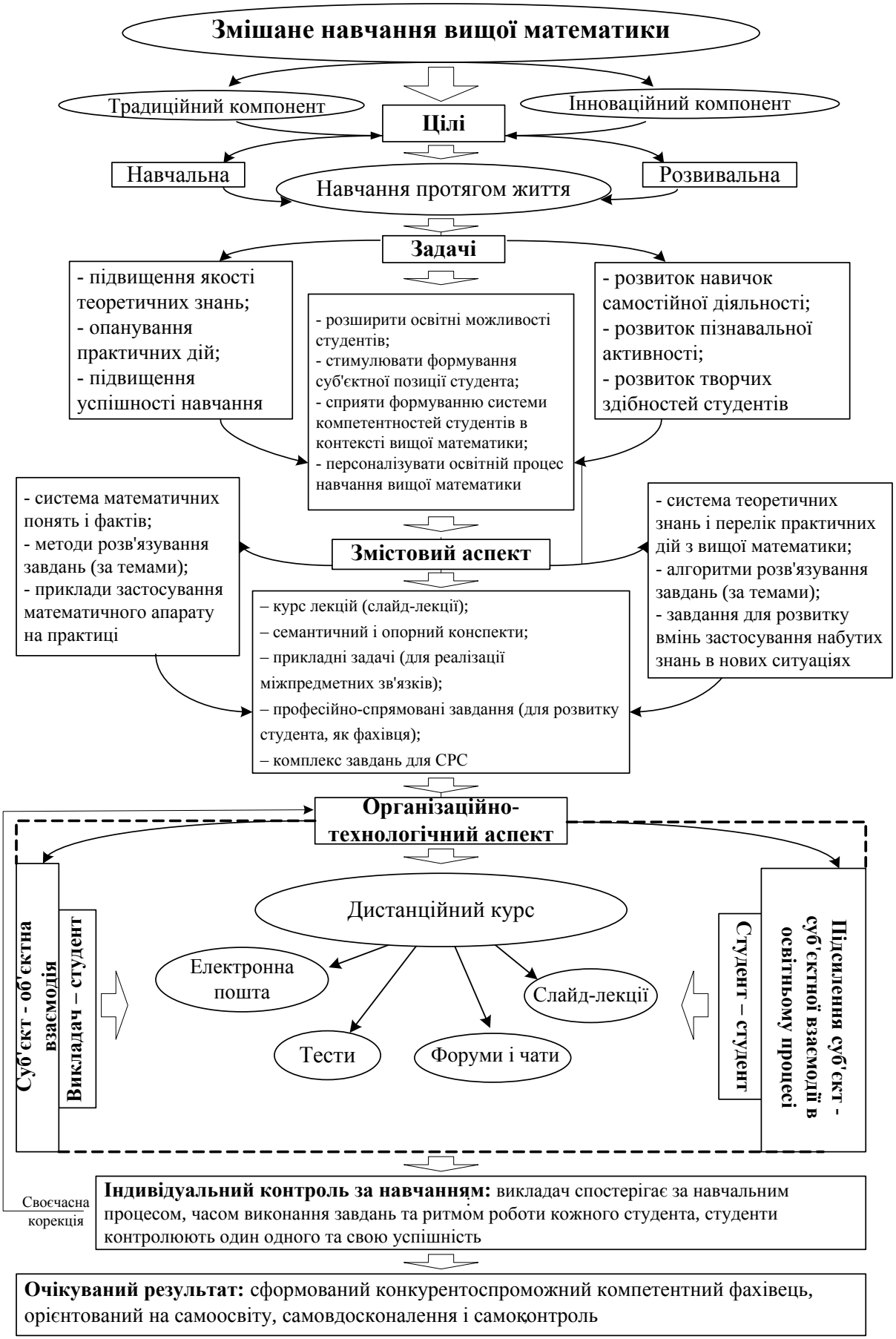



Рис. 2. Модель змішаного навчання вищої математики

Побудована модель змішаного навчання вищої математики майбутніх фахівців технічного профілю дає можливість студентам і викладачам самостійно планувати навчання, працювати з різноманітними джерелами інформації у зручний для кожного час, активно взаємодіяти з викладачем та одногрупниками, можливість самореалізації, самовдосконалення й самоконтролю. Така модель цілком вписується в концепцію модернізації сучасної освіти, яка спрямована на впровадження нових освітніх технологій.

Метою викладачів є необхідність дати студентам таку освіту, упроваджуючи нові педагогічні технології в навчальний процес, щоб відтворити й передати їм досвід минулої та сучасної культури, підготувати молодь до майбутньої професійної діяльності, забезпечити набуття студентами фундаментальних технічних знань, розвиток інтелектуального і творчого потенціалу, винахідливості, ініціативи, почуття нового, здатності адаптуватися до умов, що швидко змінюються, підготувати студентську молодь до професійної і самостійної науково-дослідної діяльності. Тому організація вивчення вищої математики студентами технічних спеціальностей за моделлю змішаного навчання має відбуватися з урахуванням таких методичних вимог:

- спрямованість на студента, його різнобічне й різнорівневе формування як цілісної особистості, індивідуальності, що здатна самореалізуватися;
- упровадження компетентнісного і диференційованого підходів до навчання;
- реалізація прикладної спрямованості змісту та міжпредметних зв’язків вищої математики з дисциплінами професійної і практичної підготовки студентів;
- відповідність усталеним дидактичним принципам навчання в закладах вищої освіти технічного профілю: принципам науковості, систематичності й послідовності, свідомості навчання, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності, зв’язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання;
- упровадження й систематичне використання ІКТ в органічному поєднанні з традиційними технологіями.

Визначені методичні вимоги до організації змішаного навчання вищої математики сприяють формуванню системи компетентностей та розвитку інженерного мислення студентів. Варто підкреслити, що дотримання їх у сукупності є необхідною умовою успішного впровадження змішаного навчання при вивченні вищої математики.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У результаті дослідження ми дійшли висновку, що впровадження моделі змішаного навчання на заняттях з вищої математики сприяє підвищенню вмотивованості та самостійності студентів, дозволяє проявити свою індивідуальність та вміння брати на себе відповідальність за своє навчання. Тому вважаємо, що організація освітнього процесу за моделлю змішаного навчання є одним із найефективніших способів підвищення пізнавальної активності студентів, формування та розвитку їхнього інженерного мислення.

Запропонована концепція навчання вищої математики майбутніх фахівців за моделлю змішаного навчання дає можливість перебудувати процес навчання для студентів технічних закладів вищої освіти відповідно до потреб суспільства, щодо компетентних, конкурентоспроможних на внутрішньому та світовому ринках праці інженерних кадрів. Розроблена модель дозволяє забезпечити випереджальний спосіб організації навчання, використання контенту курсу для самостійної роботи й підготовки до практичних занять, здійснення інтерактивного контролю і самоконтролю. Така модель дає можливість спрямовувати складові навчання на потреби особистості кожного студента, виявити глибинні механізми та закономірності їх протікання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем покращення математичної підготовки студентів закладів вищої освіти технічного профілю. У подальшому плануємо поглиблення методичних досліджень технології змішаного навчання для підвищення мотивації до навчання студентів, системи зміни освітніх програм, побудови навчальних планів відповідно до цієї методики та вдосконалення дистанційного курсу з вищої математики, який є частиною розробленої моделі навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

Габенко, І. М. (2015). Змішане навчання як необхідна умова удосконалення парадигми системи вищої освіти. *Материалы международной конференции студентов и молодых ученых*. Харків, 20-29 (Gabenko, I. M. (2015). Blended learning as a prerequisite for improving the paradigm of higher education. *Materials of the International Conference of Students and Young Scientist.* Kharkiv, 20-29.

Дєнєжніков, С. (2015). Медійна компетентність як складова професійної підготовки фахівців в умовах інноваційної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (45),* 238-245 (Dieniezhnikov, S. (2015). Media competence as a component of professional training of the specialists in the context of innovative education. *Pedagogical science: theory, history, innovative technologies, 1 (45),* 238-245).

Доброштан, О. О. *Теоретичні та практичні аспекти упровадження комбінованого навчання вищої математики у вищих морських навчальних закладах*. Режим

доступу: ite.kspu.edu/isseu-12/p-152-158/full. (Dobroshtan, O. O. *Theoretical and practical aspects of introduction of blended learning of advanced mathematics in higher maritime education institutions*. Retrieved from: ite.kspu.edu/isseu-12/p-152-158/full).

Кислова, М., Словак, К. (2016). Методика використання мобільного навчального середовища у навчанні вищої математики майбутніх інженерів-електромеханіків. *Інформаційні технології і засоби навчання, 1 (51),* 77-94 Режим доступу: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1360. (Kyslova, M., Slovak, K. (2016). Methodology of using mobile learning environment in the study of higher mathematics of future engineers-electromechanics. *Information Technologies and Learning Tools, 1 (51),* 77-94. Retrieved from: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1360).

*Освітній портал. Дистанційне навчання – від теорії до практики, актуальний мережевий семінар.* Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15. (*Educational portal. Distance learning - from theory to practice, actual network seminar.* Retrieved from: http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15).

Поплавська, О. А. (2013). Дистанційна технологія підготовки фахівців як новітня форма організації процесу навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 1,* 189-193. (Poplavska, O. A. (2013). Distance technology of training specialists as the newest form of organization of the learning process. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine, 1,* 189-193).

Співаковський, О. В. (2003). *Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей.* Херсон: Айлант (Spivakovskyi, O. V. (2003). *Theory and practice of technology and information technology in the training of students of mathematical specialties*. Kherson: Ailant).

Шуневич, Б. І. (2015) Тенденція розвитку складових частин організації дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка», 653,* 231-239 (Shunevych, B. I. (2015). Trend of development of components of organization of distance learning. *Bulletin of National University of Lviv Polytechnic, 653,* 231-239).

Яковлев, А. И. (2001). Информационно-коммуникационные технологии в образовании. *Информационное общество, 2,* 32-37. (Yakovlev, A. I. (2001). Information and communication technologies in education. *Information Society*, *2,* 32-37).

Attewell, J. (2005). *Mobile technologies and learning: A Technology Update and m-Learning Project Summary*. London: Learning and Skills Development Agency.

## РЕЗЮМЕ

**Михайленко Ирина, Нестеренко Владимир.** Методические аспекты внедрения модели смешанного обучения при изучении высшей математики в технических учреждениях высшего образования.

*В статье рассматривается возможность внедрения модели смешанного обучения при изучении высшей математики в системе высшего образования. Согласно поставленной цели на разных этапах исследования были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Определена актуальность организации образовательного процесса изучения высшей математики по модели смешанного обучения на основе сочетания традиционных методик обучения с*

*использованием ИКТ. В результате исследования была разработана модель смешанного обучения высшей математике для студентов технических высших учебных заведений, которая состоит из традиционного и инновационного компонентов. Практическое значение исследования заключается во внедрении разработанной модели смешанного обучения в образовательный процесс кафедры высшей математики Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. На основе исследования сделаны выводы, что предложенная концепция обучения высшей математике будущих специалистов по модели смешанного обучения дает возможность перестроить процесс обучения для студентов технических высших учебных заведений в соответствии с потребностями общества в компетентных, конкурентоспособных, на внутреннем и мировом рынках труда, инженерных кадрах. Дальнейшие научные исследования направлены на совершенствование дистанционного курса по высшей математике, который является частью разработанной модели.*

***Ключевые слова:*** *технические учреждения высшего образования, учебный процесс, высшая математика, модель обучения, смешанное обучение.*

## SUMMARY

**Mykhailenko Iryna, Nesterenko Volodimir.** Methodological aspects of implementation of the model of blended learning in the study of higher mathematics in technical institutions of higher education.

*The purpose of this article is consideration of possibilities of introduction of a model of blended learning at the study of higher mathematics in the system of higher technical education. According to the outlined aim at different stages of the study the theoretical and empiric methods of research were used. Systems and comparative analysis of psychological-pedagogical and scientific-methodological literature was conducted, scientific works in that the features of organization of pedagogical process are investigated in establishments of higher education and the problems of introduction are analyzed in practice of innovative technologies of studies of mathematical disciplines are considered. Monitoring of the process of studies of students and analysis of educational activity gave an opportunity to draw conclusion, that there was a decline of level of mathematical culture of modern youth, cognitive activity and in the process of studying higher mathematics a questionnaire was used and conversations were conducted with teachers and students of technical establishments of higher education, front-rank experience of teachers was systematized and generalized from introduction of innovative technologies in the educational process. Actuality of organization of educational process is certain in the study of higher mathematics according to the model of blended learning on the basis of combination of traditional methodologies of studies with the use of ICT. That will give an opportunity to the teachers of establishments of higher education of technical profile to carry out scientifically reasonable modernization of studies. As a result of research the model of blended learning of higher mathematics was worked out for the students of technical establishments of higher education that consists of traditional and innovative components. The worked out model contains semantic and organizational-technological aspects and block of individual control after studies. The practical value of the study is implementation of the developed model of blended learning in the educational process of the Department of Higher Mathematics of Kharkiv National Automobile and Highway University. On the basis of research the authors have drawn a conclusion, that the offered conception of studies of higher mathematics of future specialists according to the model of blended learning gives an opportunity to reconstruct the process of studies for the students of technical establishments of higher*

*education in correspondence with the necessities of society, in relation to competence, competitiveness at the internal and world labour-markets of engineers.*

***Key words:*** *technical establishments of higher education, educational process, higher mathematics, model of education, blended learning.*

УДК 378.041-371.214.46:811.161.1

**Ирина Пахненко**
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко
ORCID ID 0000-0002-5880-703X
**Светлана Телетова**
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко
ORCID ID 0000-0001-7928-6811
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/108-119

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ СРЕДСТВАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*В статье описан методический потенциал специальных лингвистических курсов, отражающих системно-структурную парадигму в языкознании, который может быть использован для формирования культуроведческой компетенции иностранных студентов-русистов бакалаврского уровня. Проанализированы пути реализации указанного направления обучения при освоении дисциплин, освещающих теорию, строй, историю, употребление языка. Отмечены некоторые особенности формирования обозначенного вида компетенции студентов-инофонов, изучающих русский язык в вузах Украины. Сделан вывод о разном характере отражения культуроведческого потенциала в содержании лингвистических дисциплин.*

***Ключевые слова:*** *культуроведческая компетенция, иностранные студенты-русисты, бакалаврский уровень образования, дисциплины, отражающие системно-структурную парадигму в языкознании.*

**Постановка проблемы.** В процессе профессиональной подготовки иностранных студентов-русистов формируется комплекс компетеций – языковедческая (лингвистическая), языковая, коммуникативная (речевая), культуроведческая. При этом доминирование того или иного вида компетенции зависит от этапа обучения. На начальном этапе, решающем задачи развития, корректировки и совершенствования умений всех видов речевой деятельности, преобладает коммуникативная компетенция. На последующих этапах, при осуществлении базовой профильной подготовки будущих учителей-русистов, когда изучаются в основном дисциплины,

отражающие системно-структурную парадигму в языкознании, увеличивается значимость языковой и лингвистической компетенции. Задачи же формирования культуроведческой компетенции, предполагающей осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, культурно-национальной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения и т. д., являются актуальными на всех этапах обучения.

Развитие культуроведческой компетенции на продвинутом этапе, «требующем» не только формирования практических умений и навыков обозначенного вида компетенции, как на начальном этапе, но и теоретического осмысления положения об отражении в языке культуры и истории народа, о культурно-национальной специфике языка, взаимообогащении языков разных народов, может успешно осуществляться в рамках специальных курсов – «Лингвокультурологии», «Лингвострановедения» и других. Однако они являются, как правило, небольшими по своему объему и поэтому читаются один семестр. Кроме того, они часто не включаются в нормативную (обязательную) часть профессиональной программы подготовки бакалавра-словесника. В связи с этим необходимо осознавать и использовать «культуроведческие ресурсы» других лингвистических дисциплин, важно при этом установить существенные связи между дисциплинами, изучающими теорию, строй, историю, употребление языка.

**Анализ актуальных исследований.** Необходимость изучения русского языка как иностранного в связи с приобщением к национальной культуре, истории, традициям обоснована Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым во второй половине XX века. В дальнейшем концепция лингвокультурологического подхода к изучению РКИ углублялась, расширялась в трудах В. В. Воробьева, О. Д. Митрофановой, В. П. Фурманова, Л. И. Харченко. В настоящее время вопросам формирования культуроведческой компетенции студентов-инофонов посвящены работы Д. И. Башуриной, Е. П. Василевской, Т. А. Дьяковой, Ж. И. Жеребцовой, Н. В. Макшанцевой, М. В. Холодковой и др.

В процессе утверждения в лингвистическом образовании культурологического аспекта описаны компоненты его содержания, обозначены пути реализации, сформирована терминосфера, выявлен языковой материал, актуальный для студентов-инофонов, определена последовательность его введения, разработаны методы и приемы формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся. Эти

проблемы успешно решаются применительно к студентам нефилологических направлений и довузовской подготовки, которые изучают русский язык с целью познания других наук. В специальной же лингводидактике открытым остается ряд вопросов, в том числе и вопрос о «культуроведческом потенциале» учебных дисциплин, построенных в соответствии с требованиями системно-структурной парадигмы, которые составляют основу лингвистической части образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавра-филолога. По словам В. А. Масловой, автора действующего учебника по лингвокультурологии, антропоцентрическая парадигма в лингвистике – «это то, с чем нельзя не считаться, даже если исследователь работает в традиционной – системно-структурной – парадигме» (Маслова, 2004, с. 8). Этот тезис в полной мере относится и к учебной лингвистике.

**Цель** статьи состоит в описании основных направлений работы, способствующих формированию культуроведческой компетенции иностранных студентов-русистов в процессе освоения ими лингвистических дисциплин, изучающих теорию, строй, историю, употребление языка.

Для достижения поставленной цели использовались следующие **методы исследования:** теоретический анализ литературы по теме, обобщение методического опыта, описательный метод.

**Изложение основного материала.** Лингвотеоретическая подготовка студентов в обозначенном аспекте начинается уже при изучении ими курса «Введение в языкознание», первого в системе методологических лингвистических дисциплин, входящих в программу подготовки учителей-словесников. Так, во вводной лекции при освещении вопроса о месте языкознания в системе наук целесообразно говорить о связи лингвистики и культурологии, о том, что эти две науки «породили» лингвокультурологию, исследующую «проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» (Маслова, 2004, с. 8), а также о том, что «всё языкознание пронизано культурно-историческим содержанием, ибо своим предметом имеет язык, который является условием, основой и продуктом культуры» (Маслова, 2008, с. 129). Практика показывает, что первокурсникам, начинающим осваивать научный подход к изучению языка, необходимо помочь осознать данные теоретические положения. С этой целью им можно предложить вместе с преподавателем ответить на вопросы, направленные на выявление национального культурно-исторического фона, который обусловил существование той или иной языковой реалии, например: «Каким историческим событиям «обязаны» своим появлением и закреплением в

языке фразеологизмы *мамаево побоище*, *пропал как швед под Полтавой*?», «Почему в немецком языке никогда не появится выражение *“немецкое авось”*, а в русский язык прочно вошло *“русское авось”*?», «Почему в разговорной речи *Кощеем* иногда в шутку называют очень худого или очень скупого человека, обычно немолодого?», «Как в русский язык вошли лексические единицы *маниловщина*, *хлестаковщина* и др.?». Здесь уместны примеры из родного языка обучающихся. В конечном итоге студенты должны прийти к выводу о том, что «слова и высказывания из пространства культуры – это не просто слова и предложения, а культурно окрашенные единицы языка, отображающие национальное мировидение и миропонимание, они помогают нарисовать картину мира» (Маслова, 2008, с. 152). Сформированные знания будут способствовать осознанию обучающимися сущности одной из основных функций языка – кумулятивной, функции хранения и трансляции национально-культурной информации, о чём речь идёт при освещении вопроса о функциях языка в рамках лекции «Сущность языка».

Больши́м культуроведческим потенциалом обладают разные курсы практикумов (по развитию речи, по орфографии и пунктуации и др.). Так, в содержание первого практического занятия одного из курсов можно включить высказывания об изучаемом языке представителей не только русской, но и украинской и зарубежной (в том числе родной студентам) культуры и литературы. Чтобы использование этих высказываний не носило декларативного характера, необходимы их смысловой анализ, доказательность и аргументация. Подобные высказывания помогут бакалаврам-филологам осознать и прочувствовать уникальность и самобытность изучаемого языка, сформировать одну из важнейших аксиологических ориентаций студентов – отношение к изучаемому языку, ведь «невозможно стать лингвистом, не испытав страстной любви к языку как к эстетическому, волшебному феномену …» (Фрумкина, 1997, с. 15).

Культуроведческий потенциал практикумов заключается и в широком использовании в качестве дидактического материала к упражнениям, для диктантов и различных типов изложений «текстов с национально-культурным компонентом» (Быстрова, 2004, с. 138), отражающих быт, традиции, обычаи, своеобразие украинской и русской духовной и материальной культуры. Ценными будут тексты с региональной культурно-исторической составляющей. Основной источник поиска подобных текстов – это произведения художественной, исторической, публицистической, этнографической, мифологической литературы, фольклора. Эти тексты

должны использоваться не только как дидактический материал к упражнениям, но и как мощное средство эстетического, духовного, ценностного воспитания и обучения речевому общению студентов-инофонов.

Несмотря на то, что в программе практикумов нет отдельных разделов, посвященных лексике, обогащение лексического запаса студентов-филологов осуществляется постоянно – в процессе работы над лексико-фразеологическими средствами русского языка и их использованием в речи. Здесь целесообразно чаще привлекать национально-маркированные номинативные единицы.

Уместными на занятиях будут и задания лингвокультурологического характера как средство реализации культуроведческого принципа изучения вузовских лингвистических дисциплин. Цель подобных заданий состоит в «достройке отсутствующих фрагментов национально-языковой картины мира студента как национально-языковой личности, в осмыслении, а, главное, в переживании студентом национально-духовных ценностей, заложенных в лингвокультурный концепт» (Кучерява, 2012, с. 66). Современная вузовская лингводидактика в свой арсенал включает различные системы подобных упражнений. Хотя их методический потенциал в большей мере раскрывается при изучении специальных дисциплин – «Лингвокультурологии», «Когнитивной лингвистики», некоторые из них можно использовать и в рамках практикумов: подбор паремий, фразеологизмов, топонимов по заданному культурно-национальному критерию, их лингвокультурологический комментарий; работа со словарными статьями, содержащими лингвострановедческую информацию; анализ культурно-исторических ассоциаций, вызванных невербальными артефактами – произведениями музыки, живописи, скульптуры и др.

Значительные возможности для реализации культуроведческого принципа предоставляет базовая дисциплина в системе профессиональной лингвистической подготовки студентов-русистов – курс современного русского литературного языка, особенно такие его разделы, как «Лексикология» и «Фразеология»: эти разделы позволяют широко использовать культурно-маркированные лексические единицы, что усиливает лингвострановедческий аспект изучения соответствующего уровня языковой системы. Так, в процессе освоения «Лексикологии» использование подобных единиц в качестве иллюстративного материала уместно при анализе следующих вопросов:

– парадигматические отношения в лексике (при составлении тематических, лексико-семантических рядов слов, рядов гипонимов, подборе гиперонимов);

– мотивированное/немотивированное значение слова (при воссоздании внутренней формы слова с привлечением данных этимологии);

– лексическое значение слова, его компонентный состав (анализ слов, культурно-значимая информация которых выражается как в денотативном, так и в коннотативном значении);

– типы переносных значений (метафор, несущих культурно-национальную информацию);

– системные связи слов, определяемые разным характером функционирования (анализ устаревших слов, отсылающих к культуре, быту прошлых эпох; диалектной, жаргонной лексики).

При изучении раздела «Фразеология» использование устойчивых единиц с национально-культурной информацией о мире неизбежно при рассмотрении вопросов:

– о типологии фразеологических оборотов с точки зрения их семантической слитности, включая и четвертую группу единиц, которой Н. М. Шанский дополнил классификацию, предложенную В. В. Виноградовым, – фразеологические выражения: крылатые слова (образные высказывания из произведений русских писателей, поэтов), пословицы, поговорки, отражающие «ум, наблюдательность … народа, отношение к жизни, труду, основным нравственным понятиям» (Крысин, 2009, с. 177);

– о происхождении фразеологических единиц, в частности о путях и источниках возникновения исконных идиом, которые составляют бóльшую часть фразеологического фонда русского языка.

Формированию культуроведческой компетенции будущих учителей-словесников будет способствовать и работа с лексикографическими изданиями, имеющими культурное и историко-лингвистическое значение. Это – «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, в котором наиболее полно представлена лексика, характеризующая быт русского народа, отражена диалектная лексика, в качестве иллюстративного материала используются пословицы и поговорки. Полезными будут диалектные (особенно те, которые отражают национально-региональный компонент), этимологические, фразеологические словари. Особое место в этом ряду занимают новейшие издания, относящиеся к категории антропоцентрических. Среди них можно назвать «Большой фразеологический словарь русского языка» под редакцией В. Н. Телия, который включает впервые введённый в мировую практику составления словарей культурологический комментарий

фразеологических единиц; «Большой лингвострановедческий словарь» под редакцией Ю. Е. Прохорова, где впервые показано, какие выражения, метафоры, сравнения, паремии, народные песни и т. п. «порождает» языковая реалия, как сам язык подтверждает её важность и значимость. Работа со словарями может быть организована как при изучении раздела «Лексикография», так и при рассмотрении соответствующих тем курса современного русского литературного языка.

Целесообразно привлекать материал дополнительных источников, представляющий интерес для студентов с точки зрения осмысления ими культурно-национальной специфики изучаемого языка. Это могут быть «этимологические» тексты, составляющие содержание книг Н. М. Шанского «В мире слов», Л. В. Успенского «Слово о словах», материалы рубрики «Язык и культура» в научно-методическом журнале «Русский язык в школе» и др.

Одной из особенностей изучения иностранными студентами-филологами курса современного русского литературного языка являются системные сопоставления с их родным языком именно по тем аспектам, которые контрастируют с изучаемым: состав фонем, акцентологические особенности, своеобразие морфологических категорий и т. д. Эти параллели помогают обучающимся осознать уникальность системы не только русского, но и родного языка. Кроме того, при изучении данного курса в вузах Украины полезным будет установление связей (чаще в форме комментариев преподавателя) с явлениями близкородственного украинского языка, сопоставление русской и украинской культур, имеющих общие корни. Целесообразно историческое комментирование фактов современного русского языка в сравнении с украинским.

Культуроведческий компонент заложен в самом содержании дисциплин лингвоисторического цикла – «Исторической грамматики», «Истории русского литературного языка», в процессе изучения которых у студентов «формируется представление о языке как общественном явлении, развивающемся и изменяющемся в тесной связи с историей народа» (Пахненко, 2018, с. 167).

Больши́е возможности для осмысления студентами национально-культурной специфики изучаемого языка предоставляет курс «Стилистика», призванный служить познанию эстетики слова. В контексте формирования культуроведческой компетенции иностранных бакалавров-филологов действенна будет рекомендация, которую даёт Л. П. Иванова для обучения украинских студентов: «Следует усилить практический

аспект преподавания стилистики, необходимо писать творческие работы, делать разнообразные упражнения на материале страноведческого характера» (Иванова, 2003, с. 63).

Привлечению в качестве дидактического материала единиц с национально-культурным компонентом способствует и дисциплина «Культура речи», приобщающая студентов к богатству русской лексики и фразеологии. Значимыми в обсуждаемом аспекте являются такие разделы, как «Богатство и разнообразие речи», «Образность и выразительность речи», «Речевой этикет», объём которых может (и должен) быть расширен за счёт рассмотрения проблем межкультурной коммуникации.

Обязательного учёта истории и культуры народа требует анализ языка художественного произведения, проводимый в рамках практикума «Лингвистический анализ художественного текста». Об этом писал ещё В. В. Виноградов: «Изучение художественного произведения, его языка, содержания должно опираться на глубокое понимание общественной жизни соответствующего периода развития народа, на разностороннее знание культуры, литературы и искусства этой эпохи...» (Виноградов, 1959, с. 171). Данный принцип анализа художественного произведения обусловил ряд других принципов, особо важным среди которых в аспекте обсуждаемой проблемы является следующий: «Номинативные единицы языка (слова, фразеологизмы, свободные словосочетания) должны быть раскрыты во всех присущих им фоновых и коннотативных значениях как языковые обозначения того или иного культурно-исторического (лингвострановедческого) содержания» (Шанский, 1990, с. 24).

С целью формирования культуроведческой компетенции при обучении студентов-инофонов целесообразно использовать для анализа тексты с национально-культурной составляющей. Необходимо при этом подбирать такие текстовые феномены, в которых бы культурный фон проявлялся на разных уровнях языковой системы – лексико-фразеологическом, морфологическом, синтаксическом. Перечень средств, транслирующих культурно-национальное самосознание, методика может позаимствовать у лингвокультурологии, лингвистики, философии. Так, на уровне лексики и фразеологии – это национально-маркированные номинативные единицы, культурно-значимая информация которых, по утверждению В. А. Масловой, может быть представлена через культурные семы (*самовар*, *блины*, *изба*), культурный фон (*сирота казанская*, *во всю ивановскую*), культурные концепты (*душа*, *судьба*, *тоска*, *воля*) и культурные коннотации (*трусливый как заяц*, *неуклюжий как медведь*). К этому же уровню можно отнести и

прецедентные имена (*Пушкин*, *Петр Первый*, *Суворов*, *Ломоносов*, *Чехов*, *Менделеев*, *Тарас Бульба*), крылатые выражения (*И дым отечества нам сладок и приятен; Нет уз святее товарищества; Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет; В человеке должно быть всё прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли*) и т. д. На уровне грамматики это различные морфологические и синтаксические языковые явления, факты, в которых отражается ментальность народа, например, уменьшительно-ласкательные формы с суффиксами субъективной оценки (*картузик, корочка, носик, местечко, сестричка, малюсенький, здоровенный, злющий*) – специфическая черта русского языка, они придают слову экспрессивно-эмоциональную окраску и выражают отношение говорящего к предмету, признаку, лицу; лексемы с частицей *-ка* (*принеси-ка, расскажи-ка*) отражают «готовность обойтись без церемоний в человеческих отношениях» (Хроленко, 2006, с. 61); большое количество безличных, инфинитивных предложений (*Нам было суждено встретиться; Жизнь прожить – не поле перейти; Лишнее говорить – только делу вредить*) – это «отображение такой черты русских, как вера в судьбу, фатализм, пассивно-созерцательное отношение к миру» (Маслова, 2008, с. 186) и т. д.

Если использовать для работы подобные текстовые референты, то целесообразно говорить о лингвокультуроведческом анализе текста. «Это разбор текста во взаимосвязи языка и культуры: выделение семантико-структурных элементов текста, языковых единиц всех уровней, соотнесённых с определённым содержанием, типом, стилем речи; определение коммуникативной, социокультурной, кумулятивной и эстетической функции текста, выявление в тексте историко-культурной информации, отраженной в культуроносной лексике» (Ходякова, 2012. с. 6).

В теоретическом курсе «Общее языкознание», завершающем общелингвистическую подготовку будущих учителей-словесников, при изучении раздела «История языкознания» у студентов формируется представление о становлении и развитии в истории лингвистики концепции связи языка и культуры. Студенты должны усвоить, что эта идея берёт своё начало в трудах Я. Гримма, одного из основоположников сравнительно-исторического языкознания, который был увлечён идеями романтизма, что объясняет его интерес к истории национального языка и культуры, и В. фон Гумбольдта, создателя философии языка, понимавшего язык как деятельность духа («народного духа»). В дальнейшем в трудах Ф. И. Буслаева, крупнейшего представителя логико-грамматического направления в России, развивается тезис Я. Гримма

«Наш язык – это наша история», уделяется большое внимание национальной специфике русского языка. Сторонник психологического направления в языкознании, украинский и русский лингвист А. А. Потебня, рассматривая язык как один из видов человеческой деятельности, выделяет в нём национальную составляющую.

В разделе «Теория языкознания», вводящем студентов в проблематику современной лингвистики, особо значимой будет тема «Язык и общество», в рамках которой рассматривается вопрос «Язык и культура». Здесь речь идёт о взаимосвязи языка и культуры, о влиянии культуры на язык, отражающемся в своеобразии лексико-фразеологических средств того или иного языка, особенностях нормативно-стилистической системы, речевого этикета; предлагаются существующие в лингвистике варианты решения вопроса о влиянии языка на культуру. Осознанию этой информации будет способствовать описанная выше работа, проводимая при изучении других специальных дисциплин.

И наконец, культурологический аспект анализа языковых единиц – большое поле для исследовательской работы студентов: выполнения учебно-исследовательских заданий, написания курсовых, дипломных работ.

**Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.** Вузовские дисциплины лингвистического цикла, отражающие системно-структурную парадигму в языкознании, обладают достаточным потенциалом для формирования культуроведческой компетенции иностранных студентов-русистов. Основными путями реализации этого направления обучения являются следующие: использование текстов с национально-культурным (в том числе и региональным) компонентом содержания и национально-маркированных номинативных единиц в качестве иллюстративного и дидактического материала; анализ и аргументация высказываний об изучаемом языке; выполнение заданий лингвокультурологического характера; использование современных лексикографических изданий, относящихся к категории антропоцентрических; системные сопоставления изучаемого языка с родственными языками и с родным языком студентов-инофонов; лингвистический и лингвокультурологический анализ текста; осознание теоретических положений, касающихся концепции связи языка и культуры.

Проанализированные дисциплины в аспекте обсуждаемых проблем можно разделить на две группы: дисциплины, культуроведческий потенциал которых заложен в самом их содержании («Введение в языкознание», «Историческая грамматика», «История русского

литературного языка», практикум «Лингвистический анализ художественного текста», «Общее языкознание»), и дисциплины, требующие привлечения дополнительного иллюстративного и дидактического материала («Практикум по развитию речи», «Практикум по орфографии и пунктуации», «Современный русский литературный язык»).

Предметом дальнейшего обсуждения могут стать вопросы формирования культуроведческой компетенции иностранных студентов-русистов магистерского уровня.

## ЛИТЕРАТУРА


Быстрова, Е. А., Львова, С. И., Капинос, В. И., Разумовская, М. М. (2004). *Обучение русскому языку*. Москва: Дрофа (Bystrova, E. A., Lvova, S. I., Kapinos, V. I., Razumovskaia, M. M. (2004). *Teaching Russian language*. Moscow).

Виноградов, В. В. (1959). *О языке художественной литературы*. Москва: Гослитиздат (Vinogradov, V. V. (1959). *About the language of fiction*. Moscow).

Иванова, Л. П. (2003). Пути оптимизации вузовского преподавания русского лингвистического цикла. *Материалы III Международного форума русистов, 6*, 62-69 (Ivanova, L. P. (2003). Ways to optimize university teaching of the Russian linguistic cycle. *Materials of the III International Forum of Russian Studies, 6,* 62-69).

Крысин, Л. П. (2009). *Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография*. Москва: Академия (Krysin, L. P. (2009). Modern Russian language. *Lexical semantics. Lexicology. Phraseology. Lexicography*. Moscow: Academy).

Кучерява, О. (2012). Лінгвокультурологічні завдання як засіб формування національно-мовної особистості студента філологічного факультету. *Теоретична і дидактична філологія, 12,* 64-69 (Kucheriava, O. (2012). Linguocultural tasks as a means of forming a national-linguistic personality of a student of the Faculty of Philology. *Theoretical and Didactic Philology, 12,* 64-69).

Маслова, В. А. (2004). *Лингвокультурология*. Москва: Академия (Maslova, V. A. (2004). *Linguoculturology*. Moscow: Academy).

Маслова, В. А. (2008). *Современные направления в лингвистике.* Москва: Академия (Maslova, V. A. (2008). *Modern trends in linguistics*. Moscow: Academy).

Пахненко, И .И. (2018). Принципы изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (78),* 155-172 (Pakhnenko, I. I. (2018). The principles of studying the disciplines of the linguistic cycle at the university. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4 (78),* 155-172).

Фрумкина, Р. М. (1997). *О нас – наискосок.* Москва: Русские словари (Frumkina, R. M. (1997). *About us – obliquely*. Moscow: Russian dictionaries).

Ходякова, Л. А. (2012). Лингвокультуроведческий анализ текста на уроке-проекте. *Русский язык в школе, 4, 3*-10 (Khodiakova, L. A. (2012). Linguistic and cultural analysis of the text in the lesson project. *Russian at school, 4,* 3-10).

Хроленко, А. Т. (2006). *Основы лингвокультурологии.* Москва: Флинта, Наука (Khrolenko, A. T. (2006). *Fundamentals of linguoculturology*. Moscow: Flint, Science).

Шанский, Н. М. (1990). *Лингвистический анализ художественного текста.* Ленинград: Просвещение (Shanskii, N. M. (1990). *Linguistic analysis of literary text*. Leningrad: Enlightenment).

## РЕЗЮМЕ

**Пахненко Ірина, Тєлєтова Світлана.** Формування культурознавчої компетенції іноземних студентів-русистів засобами фахових лінгвістичних дисциплін.

*У статті описано методичний потенціал фахових лінгвістичних курсів, побудованих відповідно до системно-структурної парадигми в мовознавстві, який може бути використаний для формування культурознавчої компетенції іноземних студентів-русистів бакалаврського рівня. Проаналізовано шляхи реалізації зазначеного напряму навчання при засвоєнні дисциплін, що висвітлюють теорію, будову, історію, використання мови. Виділено деякі особливості формування культурознавчої компетенції іноземних студентів-інофонів, які вивчають російську мову в закладах вищої освіти України. Зроблено висновок про різний характер відбиття культурознавчого потенціалу у змісті лінгвістичних дисциплін.*

***Ключові слова:*** *культурознавча компетенція, іноземні студенти-русисти, бакалаврський рівень освіти, дисципліни, сформовані відповідно до системно-структурної парадигми у мовознавстві.*



## SUMMARY

**Pakhnenko Irina, Teletova Svetlana.** Formation of the culture study competence of foreign students of Russian language by means of special linguistic disciplines.

*The purpose of the article is to describe the main areas of work that contribute to the formation of the culture study competence of foreign students in the process of mastering educational disciplines that are built in accordance with the requirements of the systems-structural paradigm in linguistics and form the basis of the linguistic part of the educational and professional bachelor-philologist training program. In order to achieve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis of the literature on the topic, generalization of methodological experience, descriptive method. The article concludes that these university linguistic disciplines have sufficient potential for the formation of students' culture study competence. The main ways to implement this area of study are as follows: the use of texts with a national-cultural (including regional) content component and nationally marked nominative units as illustrative and didactic material; analysis and argumentation of statements about the language being studied; fulfillment of tasks of linguocultural character; the use of modern lexicographic publications related to the category of anthropocentric; systemic comparisons of the language being studied with related languages and with the native language of foreign students; linguistic and linguoculturological analysis of the text; awareness of theoretical principles regarding the concept of unity of language and culture. The necessary connections are established between disciplines that study theory, system, history, and the use of language. The analyzed training courses in the aspect of the problems discussed are divided into two groups: disciplines, the cultural potential of which is inherent in their content, and disciplines requiring the use of additional illustrative and didactic material. Some features of the formation of the indicated type of competence of foreign students studying the Russian language at Ukrainian universities are noted. The subject of further discussion may be formation of the culture study competence of foreign students who study Russian language of Master's level.*

***Key words:*** *culture study competence, foreign students of Russian language, Bachelor's level of education, disciplines that reflect the systems-structural paradigm in linguistics.*

УДК 378.1:37.013

**Тетяна Плачинда**
Льотна академія Національного
авіаційного університету
ORCID ID 0000-0002-2514-3644
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/120-129

# ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО АВІАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ

*У статті наголошується на необхідності організації освітнього середовища в льотних закладах освіти з урахуванням особливостей професійної діяльності фахівців авіаційної галузі. Говориться про те, що Міжнародна організація цивільної авіації (ІСАО) надає рекомендації щодо професійного підготовки льотного складу, а саме подано опис умінь і навичок, необхідних для реалізації професійних дій, що допомагають досягти професійної майстерності. Акцентується, що зважаючи на специфіку льотних ЗВО, Державна авіаційна служба України окреслює вимоги щодо підготовки льотного складу в Україні, у відповідності до цих вимог, льотні ЗВО мають специфічну структуру й організацію освітнього процесу. З'ясовано, що підвалиною якісної фахової підготовки майбутніх авіафахівців є ефективна організація освітнього середовища.*

***Ключові слова:*** *авіаційний фахівець, льотний заклад вищої освіти, професійна підготовка, освітнє середовище, авіаційна галузь, ІСАО, свідоцтво пілота, специфіка закладу вищої освіти.*

**Постановка проблеми.** Якісно нові соціальні й економічні реалії вимагають модернізованого підходу до системи освіти в глобалізованому просторі, водночас входження до єдиного освітнього простору зумовлює кардинальні зміни у сфері освіти. Галузь цивільної авіації належить до тієї сфери, де професійна підготовка фахівця набуває вагомої значущості, адже від цього залежить життя багатьох людей. Разом із тим, для професійної діяльності авіаційних фахівців характерна низка негативних чинників, що активують негативні зміни в організмі, впливаючи на здоров'я, професійну працездатність і безпеку польотів. Передумовою успішної діяльності авіафахівців є функційна ефективність екіпажу, що вирізняється вмінням помічати очевидні або неочевидні ознаки ускладнення польотної ситуації, екстраполювати її розвиток, окреслювати шляхи запобігання ускладненій ситуації, ухвалювати адекватне до ситуації рішення, демонструвати вміння його реалізувати. Необхідні професійні якості формуються під час фахової підготовки, у цьому контексті особливо актуальним є ефективна організація освітнього середовища в льотному закладі вищої освіти (ЗВО).

**Аналіз актуальних досліджень.** Зацікавлення щодо професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців виявляють чимало наукових студій. Так, психологічні основи дидактики льотного навчання вивчали Е. Зюрін, О. Кирницький, Р. Макаров, М. Нідзій, Ж. Шишкін та ін. Попередження несприятливих подій у польоті, обумовлених діяльністю екіпажу, розглядали Г. Карапетян, М. Михайлик, С. Пичко, А. Прокофьєв та ін. Шляхам удосконалення морально-психологічної підготовки авіаційних фахівців присвячено наукові роботи О. Адамцевіча, Ц. Гелляpштейна, О Керницького, Р. Макарова, В Марищук, Я. Подоляка, Н. Рудного, В. Саксєєва та ін. Науковці вивчали різні аспекти професійної діяльності авіафахівців, однак недостатньо приділялася увага питанню щодо організації освітнього середовища льотних ЗВО з урахуванням особливостей фахової підготовки.

**Метою статті є** обґрунтування важливості ефективної організації освітнього середовища закладу вищої освіти в контексті професійної підготовки фахівців авіаційної галузі.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Глибока та всебічна модернізація сфери вищої освіти з виділенням необхідних для цього ресурсів та створенням механізмів їх ефективного впровадження на сьогодні є актуальним питанням для України. В умовах глобалізації та євроінтеграції актуальності набуває питання забезпечення якості освіти у вищих школах України з метою підготовки конкурентоспроможних, висококваліфікованих фахівців. Не виключенням є і льотні ЗВО, які найперші зацікавленні в якості професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців, оскільки це питання безпеки польотів в авіації. Тому, ефективна організація освітнього середовища, що забезпечує якість професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців, є необхідною умовою вищої школи.

Різноманітність і складність польотів, що виконують сьогодні повітряні судна, вимагають забезпечення захисту на випадок можливої повної відмови системи, унаслідок людської помилки або виходу з ладу одного з компонентів системи. Особливо важливою ланкою в структурі виконання польотів повітряних судів є людина, за своєю природою ця ланка має найбільшу гнучкість і здатність змінюватися. Для мінімізації можливостей людської помилки та підготовки персоналу, спроможного вміло і кваліфіковано виконувати фахові завдання, потрібна належно організована система навчання. У посібниках Міжнародної організації цивільної авіації (International Civil Aviation Organization, ICAO) з навчання

подано опис умінь і навичок, необхідних для реалізації професійних дій, що допомагають досягти професійної майстерності. Здібностям та обмеженим можливостям присвячено програму з людського чинника, у руслі якої державам надають інформацію, потрібну для розроблення програм підготовки та розширення їхньої обізнаності стосовно цього важливого питання (*ІКАО; Конвенція, Міжнародний документ*).

Мета ІСАО – підвищити безпеку польотів в авіації, сприяти якнайкращому розумінню державами значущості людського чинника в авіаційній галузі, що прийнята Конвенцією про міжнародну цивільну авіацію (1944 р.), яка й донині актуальна та не втратила чинності. З огляду на це ІСАО формулює низку вимог до підготовки професійних кадрів цивільної авіації. Особлива увага зосереджена на стані здоров'я авіаційних фахівців. Медичні стандарти, уміщені в Додатку до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію ІСАО, дають змогу на ранній стадії фіксувати стани, що призводять до втрати працездатності та сприяють підтримці задовільного загального стану здоров'я членів льотного екіпажу й авіаційних диспетчерів за допомогою проведення періодичних оглядів (*ІКАО; Конвенція, Міжнародний документ*).

Авіаційний фахівець – фізична особа, яка пройшла спеціальну професійну підготовку і є власником чинного свідоцтва. Міністерство транспорту України (наказ № 486 від 07.12.1998 року) зазначає, що Правила видання свідоцтв авіаційному персоналу в Україні обов'язкові для авіаційного персоналу, що здійснює експлуатацію та технічне обслуговування цивільних повітряних суден, використання повітряного простору й обслуговування повітряного руху, підготовку авіаційних фахівців в організаціях, зареєстрованих на території України, незалежно від форм власності та відомчої підпорядкованості (*Про затвердження Правил видачі свідоцтв авіаційному персоналу в Україні*).

Видання свідоцтва – це акт видання дозволу на провадження певної діяльності, виконання якої в іншому випадку заборонене з огляду на те, що вона може спричинити серйозні наслідки. Кандидат на отримання свідоцтва повинен відповідати певним вимогам, регламентованим відповідно до складності роботи. Іспит на отримання свідоцтва допомагає перевірити фізичну придатність і рівень професійної підготовки, що необхідні для самостійної діяльності. Отже, для досягнення всебічної професійної компетентності важливо досягти нерозривної єдності навчання і процесу видання свідоцтв (*Про затвердження Правил видачі свідоцтв авіаційному персоналу в Україні)*.

Правила видання свідоцтва є основою для розроблення навчальних програм підготовки авіаційних фахівців, сертифікації закладів освіти, експлуатантів та інших організацій, що проводять підготовку й перепідготовку авіаційних фахівців, а також для інспектування експлуатантів, підприємств із технічного обслуговування та ремонту авіаційної техніки, обслуговування повітряного руху, закладів освіти та інших організацій, що експлуатують цивільні повітряні судна.

Для отримання свідоцтва пілота випускник льотного ЗВО повинен:

1) виконувати весь комплекс підготовки до польоту згідно з чинними правилами, зокрема інструктаж щодо польоту, розрахунок характеристик маси й центрування, а також інші необхідні розрахунки;

2) проводити передпольотні перевірки й огляди швидко та ретельно, демонструвати знання правил льотної експлуатації систем літака і двигунів;

3) запускати двигуни на професійному рівні із забезпеченням повної безпеки техніки пілотування й управління повітряним рухом;

4) виконувати звичайний зліт, політ по колу й посадку, засвідчувати впевненість і компетентність під час польоту на дводвигуновому літаку;

5) виконувати політ на одному двигуні, імітація відмови двигуна має бути на безпечній висоті та швидкості, кандидат повинен упевнено діяти й керувати літаком у ході виконання польоту на одному двигуні; порядок дії в разі імітації відмови двигуна має відповідати вимогам РЛЕ; політ по колу та посадку з одним двигуном потрібно виконати впевнено за всіма аспектами;

6) виконувати політ за приладами; дії кандидата мають бути точними, при цьому він повинен продемонструвати високий рівень уміння виконувати польоти за приладами і знання чинних схем входу й виходу вписування в коло польотів;

7) демонструвати вміння пілотувати літак за визначеною траєкторією, обирати оптимальний режим польоту, виконувати навігацію й контроль із комплексним використанням стандартних правил; витримувати лінії шляху; користуватися автопілотом;

8) дотримуватися порядку дій із входу та виконання польоту в зоні очікування, пілотуючи літак із витримкою регламентованої висоти та швидкості, коригуючи курс і час польоту залежно від швидкості й напрямку вітру;

9) протягом перевірки вести зв’язок згідно з чинними правилами фразеології й радіообміну; упродовж усього польоту коригувати своє місцезнаходження, висоту, швидкість і напрямок польоту; демонструвати обачність, контроль за роботою систем літака;

10) у ході практичних вправ зі створення аварійних ситуацій демонструвати здатність автоматично виконувати всі дії з використанням карти аварійних перевірок; імітувати повідомлення, проводити необхідний інструктаж пасажирів (не передаючи інформацію в ефір) (Макаров та ін., 2005; Плачинда, 2014).

Професійна підготовка курсантів ЗВО авіаційного профілю є складною організаційною системою, що характеризується великою кількістю різних етапів підготовки, об'єднаних загальною метою функціонування світової авіації. Льотні ЗВО – це специфічні освітні установи, де необхідністю є звернення уваги викладацького складу на особливості майбутньої професійної діяльності курсантів. Адже, характерною рисою під час виконання професійних дій авіаційними фахівцями є вплив негативних чинників на організм авіатора, тому під час професійної підготовки курсантів льотних ЗВО основними завданням є формування стійкості до негативних чинників і формування готовності до виконання фахових завдань.

Одним із базових складників законодавства України про освіту є Закон України «Про вищу освіту», що формулює нормативно-правові вимоги до організації та функціювання системи вищої освіти в Україні, її правові, організаційні, фінансові й інші засади (*ІКАО; Конвенція, Міжнародний документ*). Аналіз площини формування та виконання законодавства з розвитку вищої освіти в Україні доводить, що Закон зазнавав постійних змін у зв'язку з рухом країни до Європи як основним напрямом інтеграції в європейський освітній простір. Цей Закон спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Документ затверджує правові, організаційні, фінансові й інші засади функціювання системи вищої освіти, створює умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях (Прокопенко, 2008).

Заклад вищої освіти має свою специфіку, яка є індивідуальною за просторово-часовими характеристиками освітнього середовища, що віддзеркалюють універсальні властивості часу (тривалість, неповторюваність, незворотність) і загальні властивості простору (протяжність, єдність перервностей неперервності, співбуття, співіснування явищ). Ці характеристики зумовлюють структуризацію освітнього середовища по вертикалі (цілі навчання, його зміст, технології, суб'єкти освітнього процесу та їх взаємодія) і по горизонталі (міжособистісне групове спілкування в студентському середовищі й соціумі).

Специфіка вищої школи – багатофакторна, взаємопов'язана, складна функційна характеристика ЗВО, що постійно розвивається за своїми внутрішніми законами й тенденціями, об'єднує в єдине ціле конкретний заклад вищої освіти як розімкнуту педагогічну систему та продукт його діяльності й функціювання. Один зі складників у низці специфічних чинників ЗВО – профіль конкретного закладу освіти. Специфіка закладу вищої освіти полягає ще й у тому, що під її комплексним впливом проходить інтенсивний, психологічно-напружений процес зміни особистостей як студентів, так і викладача: поступово зникають звички, зв'язки, стереотипи; формуються нові знання, уміння та навички, норми поведінки й мислення.

Зважаючи на специфіку льотних ЗВО, Державна авіаційна служба України окреслює такі вимоги щодо підготовки льотного складу в Україні: авіаційні заклади освіти цивільної авіації з підготовки льотного складу в Україні, які готують кандидатів для отримання свідоцтва члена екіпажу (FTO) та/або фіксації кваліфікаційних відомостей у свідоцтві члена екіпажу (TRTO), повинні мати сертифікат, виданий Державіаслужбою (*Правила сертифікації авіаційних навчальних закладів цивільної авіації з підготовки льотного складу в Україні*).

Відповідно до вимог, льотні ЗВО мають організаційно-стройовий відділ, мета якого – виховання дисциплінованих, відповідальних, грамотних авіаційних фахівців. У структурі відділу передбачено посади керівників офіцерського складу (начальник відділу, начальники курсів, вихователь) і старшинського складу з курсантів (старшина курсу, старшина групи, заступник старшини групи). Особи, які навчаються в льотних ЗВО, отримують статус «курсант». На курсі сформовано навчальні групи та навчальні роти. До інших специфічних рис належить проживання курсантів у гуртожитках закритого типу, харчування в їдальні, відвідування занять у форменому одязі. Викладач, який навчає курсантів льотних ЗВО, також повинен відповідно до статуту дотримуватися правил носіння форменого одягу, дисципліни та співпрацювати з організаційно-стройовим відділом (Герасименко, 2012).

Комплексність проблеми формування професійної надійності авіаційних фахівців умотивовує доцільність надання окремого місця льотним ЗВО в системі професійно-технічної освіти. Система професійної підготовки авіаційних фахівців являє собою сукупність спеціальних ефективних засобів (дисциплін) підготовки, інтегративний вплив яких у процесі їхнього функціювання спрямований на формування концентрованого результату – надійності авіаційного фахівця у звичайному та екстремальному режимах діяльності.

У дослідженнях Р. М. Макарова наголошено, що для організації комплексного процесу професійної підготовки авіаційних фахівців потрібні такі види підготовки: теоретична підготовка, яка формує науковий евристичний рівень знань, умінь і навичок; фізична підготовка, що вможливлює «динамічне здоров'я», стійкість до гіподинамічного режиму та працездатність; психологічна підготовка, яка сприяє психологічній готовності до професійної діяльності загалом та в окремих моментах життя; тренажерна підготовка, що моделює професійну діяльність в окремому її фрагменті у звичайному та екстремальному режимах діяльності; реальна професійна діяльність у професійних умовах; психофізіологічна підготовка, яка передбачає стійкість психічного й фізіологічного рівня людського чинника до екстремальних умов, матеріалізує професійні знання, уміння та навички за вірогіднісними параметрами (Макаров та Герасименко, 1997).

Надійність людини-оператора в екстремальних умовах залежить від сформованих у процесі професійної підготовки функційних адаптаційних систем, які діють разом із комплексом інших засобів підготовки оператора в системній організації педагогічного процесу. Надійністю людської ланки є рівень стабільності інтеграції мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, фізичних і психофізичних компонентів діяльності, спрямованих на ефективне забезпечення професійних функцій в екстрених режимах у заданий час (Макаров та ін., 2005, с. 140-141).

Таким чином, професійна підготовка майбутнього авіаційного фахівця належить до тих компонентів авіаційної системи, що містять численну кількість небезпечних чинників, своєчасне виявлення яких попереджує авіаційні пригоди та катастрофи та мають стати сутністю безпеки польотів. У цьому контексті саме ефективна організація освітнього середовища у ЗВО авіаційного профілю відіграє ключову роль щодо формування фахової компетентності майбутніх авіаторів. У сучасних умовах це завдання є особливо актуальним. Доведено, що професійна підготовка курсантів у льотних ЗВО до майбутньої професійної діяльності відбувається за різними напрямами: засвоєння теоретичних знань, формування вмінь у процесі тренажерної та реальної діяльності тощо. У ході навчання авіафахівців необхідно формувати теоретичні й емпіричні знання, фізичні та психо-фізіологічні якості, реалізовувати тренажерну і практичну підготовку тощо.

**Висновки.** Насамперед, професійна підготовка авіаційних фахівців повинна бути організована згідно з вимогами ІСАО, що окреслені в керівництві з управління безпекою польотів, метою якого є надання допомоги державам у розробленні нормативної структури й інструктивного

матеріалу з реалізації постачальниками обслуговування систем управління безпекою польотів. У документі також подано рекомендації щодо розроблення державної програми з безпеки польотів відповідно до Міжнародних стандартів і Рекомендованої практики («SARPS»).

Авіація потребує висококваліфікованих фахівців, посередній авіатор – потенційне джерело авіаційних аварій. З огляду на це необхідно, насамперед, проводити суворий професійний відбір тих, хто хоче стати пілотом або авіадиспетчером. Згодом, у зв'язку з надходженням в експлуатацію більш складних літальних апаратів, може постати питання про посилення вимог до професійного відбору персоналу і для наземних авіаційних професій. Проте, під час безпосередньої професійної підготовки в льотному ЗВО підвалиною якісної фахової підготовки майбутніх авіафахівців є ефективна організація освітнього середовища, що спрямована на інтеграцію всіх складових підготовки: теоретичну, фізичну, тренажерну, льотну тощо.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в пошуках шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців з урахуванням негативних чинників фахової діяльності в авіаційній галузі.

## ЛІТЕРАТУРА


Герасименко, Л. С. (2012). *Адаптація викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах*. Кіровоград: КЛА НАУ (Herasymenko, L. S. (2012). *Foreign Language Teachers' Adaptation to the Professional Activity in Flying Educational Establishments*. Kirovoprad: KLA NAU).

*Закон України «Про вищу освіту» (Law Ukraine "On Higher Education")* (2014). Retrieved from: https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

*ІКАО; Конвенція, Міжнародний документ* (*IKAO; Convention, International Document*) (1944). Retrieved from: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_655.

Макаров, Р. Н., Недилько, С. Н., Бамбуркин, А. П., Григорецкий, В. А. (2005). *Авиационная педагогіка.* Москва: МНАПЧАК, Кировоград: ГЛАУ (Makarov, R. N., Nedilko, S. N., Bamburkin, A. P., Hryhoretskyi, V. A (2005). *Aviation pedagogy*. Moscow, Kirovohrad).

Макаров, Р. Н., Герасименко, Л. В. (1997). *Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления.* Москва: КОД (Makarov, R. N., Herasymenko, L. V. (1997). *Theory and practice of constructing target models of operators of especially complex control systems.* Moscow).

Плачинда, Т. С. (2014). *Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості*. Кіровоград: «Полімед – Сервіс» (Plachynda, T. S. (2014). *Training of future aviation specialists: foreign and domestic experience and ways to improve quality.* Kirovohrad: "Polymed – Service").

*Правила сертифікації авіаційних навчальних закладів цивільної авіації з підготовки льотного складу в Україні (Rules of Certification of Civil Aviation Educational Establishments for Flight Training in Ukraine)*. Retrieved from: https://avia.gov.ua.

*Про затвердження Правил видачі свідоцтв авіаційному персоналу в Україні (On approval of the Rules for issuing certificates to aviation personnel in Ukraine)*. Retrieved from: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0833-98.

Прокопенко, Л. Л. (2008). *Ґенеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.)*. Дніпропетровськ: ДРІДУ НАДУ (Prokopenko, L. L. (2008). *Genesis and Development of State Education Policy in Ukraine (IX – beginning of the XX cen.)*.

## РЕЗЮМЕ

**Плачинда Татьяна**. Особенности организации образовательной среды УВО авиационного профиля.

*В статье подчеркивается необходимость организации образовательной среды в летных учебных заведениях с учетом особенностей профессиональной деятельности специалистов авиационной отрасли. Говорится о том, что Международная организация гражданской авиации (ІКАО) дает рекомендации относительно профессиональной подготовки летного состава, а именно дано описание умений и навыков, необходимых для реализации профессиональных действий, которые помогают достичь профессионального мастерства. Акцентируется, что учитывая специфику летных УВО, Государственная авиационная служба Украины определяет требования по подготовке летного состава в Украине, в соответствии с этими требованиями, летные УВО имеют специфическую структуру и организацию образовательного процесса. Делается вывод, что основой качественной профессиональной подготовки будущих авиаспециалистов является эффективная организация образовательной среды.*

***Ключевые слова:*** *авиационный специалист, летные учреждение высшего образования, профессиональная подготовка, образовательная среда, авиационная отрасль, ІКАО, свидетельство пилота, специфика учреждения высшего образования.*

## SUMMARY

**Plachynda Tetiana.** Organizational features of educational environment in aviation higher education institutions.

*Article emphasizes necessity of organizing educational environment in aviation higher education institutions, taking into account peculiarities of aviation specialists' professional activity. It is stated that International Civil Aviation Organization (ICAO) provides guidance on flight crew professional training, namely a description of skills and competencies required to undertake professional activities, which help achieve professional proficiency. In accordance with pilots' certification rules, including obtaining a certificate, requirements for graduates of aviation higher education institutions are outlined. It is emphasized that in view of aviation higher education institutions specifics, State Aviation Authorities of Ukraine outline following requirements for flight crew training in Ukraine: civil aviation higher education institutions in Ukraine, which prepare candidates for flight crew certification (FTO) and/or recording of qualification information in the crew member's certificate (TRTO), must have a certificate issued by State Aviation Authorities. In accordance with requirements, aviation higher education institutions have an organizational and structural department, the purpose of which is to educate disciplined, responsible, competent aviation specialists. Department structure provides for positions of officers (head of department, heads of courses, tutor) and sergeants (sergeant of the course, sergeant of the group, deputy sergeant of the group). Persons enrolled in aviation higher education institutions are granted cadet status. Each course has training groups and training squadrons. Other specific features include cadets' accommodation in dormitories of closed type, eating in dining room, attending classes in uniform. The teacher who teaches cadets of aviation higher education institutions must also,*

*in accordance with statute, observe the rules of wearing uniform, discipline and cooperate with organizational and structural department.*

*It is clarified that cadets' professional training for future professional activity in aviation higher education institutions is performed in various directions: acquisition of theoretical knowledge, formation of skills in the process of simulator training and real activity, etc. Training of future aviation specialists belongs to those components of aviation system that contain a number of dangerous factors, timely detection of which prevents aviation accidents and catastrophes and should become the essence of flight safety, so the basis of qualitative professional training of future aviation specialists is effective organization of educational environment.*

***Key words:*** *aviation specialist, aviation higher education institutions, professional training, educational environment, aviation industry.*

УДК 378.937

**Нанушка Подковирофф**
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
ORCID ID 0000-0001-6165-4436
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/129-138

# ПРОВІДНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена висвітленню результатів констатувального експерименту з вияву провідних суперечностей, які знижують якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної освіти. На основі провідних європейсьвих документів уточнено сутність і завдання міжкультурної освіти. Конкретизовано визначення міжкультурної освіти як концепції навчання дітей, молоді й дорослих у дусі розуміння і толерантного ставлення до інших культур, рас, релігій, поглядів та звичаїв, а також як сукупності інноваційних технологій навчання й виховання, спрямованих на визнання рівноправності всіх культур, реалізацію міжкультурного діалогу, знищення стереотипного мислення та маргінальних поглядів тощо. За результатами соціологічного опитування випускників закладів вищої освіти виявлено провідні суперечності, що мають місце у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.*

***Ключові слова:*** *інтеркультурний підхід, міжкультурна освіта, організатор міжкультурної освіти, майбутні вчителі іноземної мови, суперечності професійної підготовки.*

**Постановка проблеми.** В епоху багатокультурності, як засвідчує міжнародний соціально-педагогічний досвід, міжкультурна освіта сприяє руйнуванню етнокультурних та історичних стереотипів, а також негативних упереджень, які можуть спричинити подальше поглиблення міжетнічних та міждержавних взаємин. Відштовхуючись від провідних визначень поняття міжкультурної освіти, варто акцентувати увагу на ключових моментах

безконфліктної взаємодії та співпраці суб'єктів сучасного багатокультурного та полілінгвального освітнього простору, мета якої полягає в забезпеченні прав рівного доступу всіх дітей до освітніх ресурсів, незважаючи на їх етнічні й соціокультурні відмінності. В означених умовах значно актуалізується аспект проблеми, пов'язаний із підготовкою нового покоління вчителів як медіаторів культур, організаторів та менеджерів міжкультурної освіти шляхом формування їх інтеркультурної чутливості й свідомості, міжкультурної компетентності, емпатії та толерантності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми педагогічної діяльності вчителів, що виникають при реалізації ними різних моделей міжкультурної комунікації та технологій міжкультурної освіти, тривалий час досліджують зарубіжні вчені (Дж. Бенкс, Е. Канакіду, Е. Канга, В. Папаянні, А. Сапіріду), які вивчали особливості трансформації традиційного освітнього процесу на засадах нових – мультикультурного, інтеркультурного, кроскультурного та транскультурного підходів. Останнім часом означена проблематика все частіше стала привертати увагу українських науковців, які вивчають взаємозв'язок між освітньою діяльністю та міжкультурною комунікацією (Т. Асламова, І. Бахов, Л. Гончаренко, Л. Клименко, Н. Свентицька), особливості застосування засобів міжкультурного навчання студентів у сучасних реаліях поліетнічного українського суспільства (Г. Алтухова, І. Бойчев, Н. Кічук), а також доцільність упровадження ідей гендерної (О. Железняк, Т. Дороніна) та мультикультурної (Р. Булгаков, Н. Колесниченко, О. Цокур, Л. Шуппе) освіти майбутніх учителів іноземних мов. Їхні публікації свідчать про наукову новизну та актуальність проблеми професійної підготовки й перепідготовки вчителів іноземних мов до організації та моніторингу якості міжкультурної освіти, її суспільну практичну значущість.

**Мета статті** полягає у виявленні суперечностей, які знижують якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної освіти. Відповідно, у даній статті завданнями є уточнення сутності міжкультурної освіти, а також з'ясування міри відповідності її відображення в педагогічній свідомості випускників регіональних університетів – майбутніх учителів іноземних мов.

**Методи дослідження.** У процесі реалізації означеної мети використано комплекс методів науково-педагогічного дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукової літератури для вияву сутності та особливостей міжкультурної освіти; вивчення, порівняння та узагальнення її провідних завдань та настанов; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, інтерв'ювання), обсерваційні (пряме, побічне, включене спостереження),

прогностичні (узагальнення незалежних характеристик, екстраполяція, ранжування) для вияву суперечностей професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні дослідження свідчать, що в українській сучасній педагогіці відсутнє чітке розмежування таких нових термінів, як: «полікультурна освіта», «мультикультурна освіта» та «міжкультурна освіта, а також «мультикультурне виховання» й «інтеркультурне виховання». Крім того, у найсучасніших підручниках з педагогічних дисциплін означені терміни та відповідні теоретичні концепції відсутні взагалі, що значно проблематизує професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов до педагогічної та виховної діяльності в умовах багатокультурного й поліетнічного суспільства.

Натомість, у документах ЮНЕСКО зазначено деякі концептуальні орієнтири, згідно з якими:

– міжкультурна освіта поважає культурну самобутність учнів шляхом забезпечення якості освіти, яка відповідає і відкрита для культури усіх народів;

– міжкультурна освіта дає кожному учневі знання про культуру, цінності та вміння, що необхідні для активної й повноцінної участі в суспільстві;

– міжкультурна освіта збагачує знання учнів про культуру, цінності та традиції, що дозволяє їм робити свій внесок у формування поваги, розуміння й солідарності серед індивідуумів, етнічних, соціальних, культурних та релігійних груп і націй (*Белая книга по межкультурному диалогу. Жить вместе в равном достоинстве*, 2008).

Упровадження міжкультурної освіти, згідно з настановами ЮНЕСКО, спрямовує педагогічну діяльність учителів на реалізацію таких завдань:

– розвиток в учнів почуття гордості за рідну культуру, її самобутність та оригінальність; формування почуття гідності та цінності власного народу (етнічної групи) тощо;

– виховання в дусі міжнаціонального гуманізму шляхом формування переконання у рівноправності всіх культур; виховання пошани до інших, відмінних культур;

– обмін цінностями та на основі цього взаємозбагачення у процесі спілкування; формування позитивного ставлення до носіїв інших культур;

– увага до етнічних та міжконфесійних проблем;

– протиставлення усім формам ігнорування, ворожості та дискримінації стосовно національних меншин;

– толерантність і повага до традицій, звичаїв, обрядів, мови, релігії різних народів;

– терпимість і толерантність до відмінних стилів життя;

– розвиток умінь і навичок взаємодії з преставниками інших культур тощо (Education: Moving into the New Era, 1999).

Натомість, вивчення сучасних наукових джерел засвідчує, що феномен «міжкультурна освіта» в науково-педагогічному дискурсі тлумачиться по-різному, висвітлюючи його специфічні особливості, зафіксовані впродовж практичної реалізації певних педагогічних технологій. Найчастіше міжкультурну освіту визначають як:

– методологічний фундамент для руйнування етнокультурних та історичних стереотипів та упереджень, що можуть поглибити міжетнічні та міждержавні взаємини в епоху багатокультурності на основі прищеплення міжетнічної толерантності, інтеркультурної свідомості, почуття поваги до людських прав і свобод (Аркусінська, 2004, с. 49);

– учення про «освіту меншості (національних та етнічних груп, мігрантів), яка відбувається в середовищі більшості, що враховує різноманітні групи, що живуть у даній країні, чи на даному просторі, спрямоване на взаємне пізнання та розвиток уміння співжиття разом (Hajisoteriou & Angelides, 2014, с. 52);

– новий лінгводидактичний підхід, який, крім традиційної настанови: вчитися, щоб знати та діяти, поглиблюючи інтерес до взаємного пізнання учнями відмінностей народів світу, детальнішого вивчення власної культури та інокультурного середовища, орієнтує їх учитися, щоб жити спільно, завдяки стимулюванню прагнення до міжкультурного співіснування й співробітництва з іншими (Σαπιρίδου);

– нову форму переходу від теоретичних знань до практичних міжнародних проектів шляхом розширення контексту навчання іноземних мов, зарубіжної літератури та країнознавства (Education: Moving into the New Era, 1990, с. 280).

Отже, міжкультурна освіта, з одного боку, виявляє свою сутність як концепція навчання дітей, молоді і дорослих у дусі розуміння й толерантного ставлення до інших культур, рас, релігій, поглядів і звичаїв. З іншого, – як сукупність інноваційних технологій навчання та виховання, спрямованих на формування крос-культурної та планетарної свідомості нових поколінь з метою визнання рівноправності всіх культур, вилучення відчуття культурної зверхності на користь міжкультурного діалогу, знищення стереотипного мислення та маргінальних поглядів тощо.

Крім того, науковці вказують на те, що міжкультурна освіта грунтується на обмінах суб'єктами навчання, лідерському управлінні даним процесом шляхом проектування міжкультурних ігрових ситуацій, конструктивного вирішення ситуативних задач, навчання методам знищення мовних та релігійних бар'єрів, що відкривають тотожності, ідентичності та акцентують увагу на розбіжностях, категоризуючи особисті потреби учасників з різних країн. Через це, переважна більшість зарубіжних науковців розглядає міжкультурну освіту як соціальний інструмент для руйнування етнокультурних упереджень та історичних стереотипів, який створює надійний фундамент для поглиблення міжетнічних та міждержавних взаємин (Hajisoteriou & Angelides, 2014, c. 46).

Ураховуючи положення, висвітлені вище, для вияву й порівняння смислових настанов, які асоціюються в педагогічній свідомості майбутніх учителів іноземних мов з поняттям «міжкультурна освіта» та «інтеркультурне виховання», було проведено їх анкетування. В опитуванні брали участь 458 студентів випускних курсів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Міжнародного гуманітарного університету, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеського національного університету імені І. І. Мечникова впродовж 2017–2019 рр.

На перше запитання: «Чи знаєте Ви, що означає поняття «інтеркультуралізм»? 81 % випускників університетів відповіли «Ні», а 19 % з їх числа відповіли «Так», визначивши цей термін як «європейську політику примирення населення європейських країн із біженцями та мігрантами зі сходу та Африки»; «нову філософію життя в умовах системної кризи західного суспільства»; «альтернативну соціальну технологію, яка має сприяти асиміляції біженців та мігрантів, їх інтеграції в європейське суспільство».

На друге запитання: «Що Ви розумієте під інтеркультурністю?» 17 % майбутніх учителів зазначили, що це ознака особистості або суспільства, яка фіксує наявність певних відмінностей у культурі (расових, етнічних, статевих, конфесійних, мовних та соціальних), які зумовлюють соціальну стратифікацію суспільства, впливаючи на його стабільність та досягнення громадянської ідентичності. 14 % досліджуваних, без конкретизації сутності цього поняття, переклали його українською мовою як «міжкультурність» та «полікультурність», маючи на увазі спосіб комунікації та взаємодії представників різних етносів у таких зарубіжних країнах, як Італія, Бельгія, Франція, Велика Британія, Німеччина, які приймають біженців та мігрантів; 69 % випускників взагалі залишили це запитання без

конкретної відповіді, указуючи на те, що в Україні це модернізоване позначення суспільства не має підстав для застосування, оскільки запозичене із зарубіжного дискурсу як данина моді.

На третє запитання: «Чи висвітлювалась інформація про інтеркультуралізм та проблеми інтеркультурного суспільства в курсах соціально-гуманітарних дисциплін, які Ви вивчали в університеті? У яких саме?» 51 % випускників відповіли «Ні» і лише 19 % з них відповіли «Так», указавши на один з предметів – «Політологія», «Соціологія», «Філософія». Причому студенти, наводячи факти з етнічних суперечок західного суспільства та висловлювань політичних лідерів Великої Британії, Франції та Німеччини, здебільшого дотримувалися думки, що інтеркультуралізм як певна політична та соціально-філософська доктрина, яка має послабити ризики глобалізації, в європейських країнах не виправдав себе повною мірою, оскільки зростає соціальна напруга основного населення цих країн щодо подальшої заборони міграції біженців, через що він не може плідно застосовуватися в українських реаліях. 30 % студентів вважали, що інтеркультуралізм та полікультурність як принципи суспільного устрою, спрямовані на регуляцію ситуацій мирного співіснування двох або більше відмінних культур на теренах однієї країни, а також способи їх взаємодії у повсякденному житті, які мають бути безконфліктними.

На четверте запитання: «Чи приділялась увага проблемам міжкультурної освіти та інтеркультурного виховання в курсах психолого-педагогічних та фахових дисциплін?» 90 % майбутніх учителів іноземних мов відповіли «Ні», а 10 % указали на те, що ці форми згадувалися в контексті вивчення лінгвокраїнознавства Румунії, США, Німеччини та Франції, оскільки вони є дуже актуальними для педагогічної діяльності вчителів іноземних мов, з огляду на динаміку розвитку Болонського процесу та нові виклики європейської освітньої інтеграції, доречні для активізації академічної мобільності студентів вітчизняних закладів вищої освіти.

На п’яте запитання: «У чому полягає сутність міжкультурної освіти та інтеркультурного виховання?» досліджувані надали різні відповіді, які були далекими від європейського контексту педагогічної думки та реального досвіду інтеграції дітей мігрантів та біженців у європейський освітній простір. 24 % майбутніх учителів іноземних мов пов’язували міжкультурну освіту з поглибленим вивченням іноземних мов задля успішності здійснення міжкультурної комунікації. 15 % вважали, що міжкультурна освіта стосується проблем соціальної та освітньої адаптації іноземних громадян як представників різних етнічних та релігійних меншин,

відмінних від домінувальної нації. 22 % майбутніх учителів обґрунтовували, що в умовах кризового стану суспільства метою міжкультурної освіти є формування знань, умінь та таких якостей і поведінкових характеристик особистості, які забезпечують її толерантність до «чужих» відмінностей, відкритість до діалогу, здатність до ефективної взаємодії з особами іншої культури. У педагогічній свідомості 18 % студентів міжкультурна освіта асоціювалася з механізмом педагогічної взаємодії, який підтримує рівність і права людини, заперечує дискримінацію й відстоює ті цінності, на яких базується людська гідність. 12 % майбутніх учителів іноземних мов вважали, що міжкультурна освіта та інтеркультурне виховання спрямовані на те, щоб навчити особистість мирному співжиттю з іншими людьми, а також дотримуватися культури плюралізму думок, керуватися принципами «єдність у розмаїтті» та «доповнення замість протиставлення».

Як бачимо, результати опитування студентів випускних курсів низки університетів південного регіону України переконливо засвідчили, що на прикінці другого десятиліття нового тисячоліття, незважаючи на динаміку розвитку Болонського процесу та активність європейських експертів з популяризації мовної політики, побудованої на принципі плюрилінгвізму, просвітницьку діяльність низки громадських організацій та засобів масової інформації, що пропагують ідеї соціальної рівності та ліберальної демократії, а також результати наукових досліджень з проблем мультикультуралізму в політиці, філософії, культурі та освіті, поінформованість майбутніх учителів іноземних мов щодо причин виникнення, світоглядно-методологічних настанов і сутності інтеркультуралізму загалом, а також міжкультурної освіти й інтеркультурного виховання зокрема, була дуже низькою. Крім того, як зазначали студенти, деякі аспекти актуальних проблем інтеркультуралізму, які висвітлювались у курсах гуманітарних дисциплін, які вони вивчали, вельми рідко ставали предметом спеціального аналізу, особливо в контексті їх підготовки як майбутніх учителів іноземних мов до впровадження ідей міжкультурної освіти та інтеркультурного виховання учнівської молоді. Лише окремі студенти, які мали власний досвід навчання в зарубіжних країнах, акцентували увагу на тому, що в зарубіжних університетах вони були реально включені в систему міжкультурної освіти й залучалися до вивчення полікультурних аспектів іноземної мови та культурних відмінностей з огляду на етнічний склад її носіїв або меншин. Навчаючись за кордоном, вони відчули на собі, як важливо впроваджувати принципи міжкультурної освіти в реальний

навчальний процес, забезпечуючи успіх кожного суб'єкта завдяки міжкультурній емпатії та толерантності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, результати констатувального експерименту, проведеного на контингенті випускників закладів вищої освіти південного регіону України, переконливо засвідчили наступне:

– інтеркультурний підхід у нормативній на навчально-методичній документації дотепер не знайшов свого належного висвітлення при організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, розглядається здебільшого формально, тобто без опори на нові культурні та соціальні реалії розвитку сучасного світу в умовах інтерналізації міграції та глобалізації;

– не зважаючи на постулати європейської мовної та освітньої міжкультурної політики, які вимагають розробки необхідного науково-методичного забезпечення нового – інтеркультурного компонента вищої іншомовної педагогічної освіти, у робочих програмах і змісті лекцій викладачів з предметів соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного та спеціального циклів, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов, фактично відсутній словник основних термінів, понять і категорій з міжкультурної комунікації, міжкультурної взаємодії та міжкультурної освіти;

– блок суспільно-світоглядних навчальних дисциплін (філософія, політологія, соціологія, культурологія, психологія) містить обмаль інформації щодо методологічних засад інтеркультурного підходу, не сприяє накопиченню емоційно-ціннісних орієнтацій стосовно їх значущості для соціалізації особистості в умовах полікультурного простору, що складає фундамент формування професіоналізму педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземних мов як медіаторів культур;

– оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов в основному обмежено орієнтирами формування їх лінгвістичної (граматичної, лексичної, стилістичної) компететності, що не передбачає цілеспрямованого тренування їх професійно важливих якостей і дій як суб'єктів міжкультурної комунікації та організаторів міжкультурного середовища шкільної іншомовної освіти.

Отже, результати констатувального експерименту дозволили встановити провідні суперечності, що мають місце у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

– між потребою українського суспільства в учителях іноземних мов, що володіють міжкультурною компетентністю й толерантністю, готовністю

до здійснення стратегічних завдань міжкультурної освіти та невідповідним рівнем їх сформованості у випускників вітчизняних закладів вищої освіти;

– між значним соціокультурним потенціалом дисципліни «Іноземна мова» та недостатньою розробленістю теорії міжкультурної освіти учнівської та студентської молоді;

– між потребою сучасної української школи в учителеві іноземної мови як взірця міжкультурного спілкування й комунікації, активного суб'єкта й організатора міжкультурного середовища шкільної іншомовної освіти та невідповідністю його професійного становлення як мультикультурної мовної особистості.

Перспективи подальших досліджень складають аспекти, пов'язані з розробкою дієвих моделей організації професійної підготовки майбутніх учителів іноремних мов до міжкультурної освіти учнів.

## ЛІТЕРАТУРА

Аркусінська, А. (2004). *Міжкультурна освіта*. Вінниця: Ортдрук (Arkusinska, A. (2004). *Intercultural education*. Vinnytsia: Ortdruk).

*Белая книга по межкультурному диалогу. Жить вместе в равном достоинстве* (2008). Strasbourg: Council of Europe. Режим доступу: http://www.rus-eu-culture.ru/files/images/White_paper_2.pdf. (*White Paper on Intercultural Dialogue. Living together in equal dignity*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: http://www.rus-eu-culture.ru/files/images/White_paper_2.pdf.

Education: Moving into the New Era (1990). *Conservative Research Department: Politics Today, 10*, 265-279.

*European Language Portfolio: Principles and Guidelines* (2000). Strasbourg: Council of Europe.

Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal, 40 (2),* 45-52.

Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Strasbourg: Editions du Conseil de Europe. Retrieved from: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMC.

*Specifying languages' contribution to intercultural education – Council of Europe* (2013). Retrieved from: https://rm.coe.int/specifying-languages-contribution-to-intercultural-education-lessons-l/16808ae53b.

Σαπιρίδου Α. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας*. Retrieved from: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e10/e_9_thema.htm.

Καγκά Ε. *Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα Διδάσκοντας φιλολογικά μαθήματα σε διαπολιτισμικές τάξεις*. Retrieved from: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1751/312.pdf.

## РЕЗЮМЕ

**Подковырофф Нанушка.** Основные противоречия профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного образования.

*Стаття посвящена освещению результатов констатирующего эксперимента, направленного на выявление ведущих противоречий, которые*

*снижают качество профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного образования. На основе основных европейських документов определена сущность и задачи межкультурного образования. Конкретизировано определение межкультурного образования как концепции обучения детей, молодежи и взрослых в духе понимания и толерантного отношения к другим культурам, рассам, религиям, взглядам и обычаям, а также как совокупности инновационных технологий обучения и воспитания, направленных на признание равноправности всех культур, реализацию межкультурного диалога, преодоление стереотипного мышления и маргинальных взглядов. На основе результатов социологического опроса выпускников вузов выявлены ведущие противоречия, имеющие место в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного образования.*

***Ключевые слова:*** *интеркультурный подход, межкультурное образование, организатор межкультурного образования, будущие учителя иностранного языка, противоречия профессиональной подготовки.*

## SUMMARY

**Podkovyroff Nanushka.** The major controversies of future foreign language teachers' professional training for implementation of the inter-cultural education.

*This article is devoted to elucidation of the results of the ascertainment experiment carried out and focused on the exposure of the major controversies which are believed to undermine the quality and consistency of future foreign language teachers' training for implementation of the inter-cultural education. On the basis of the primary European documents issued, we have attempted to specify the essence of and the relevant tasks set by the inter-cultural type of education. The definition of the "inter-cultural education" has been outlined as that one of an accepted concept pertinent to the education of children, youth and adults in terms of the ample comprehension and tolerant attitude to alternative cultures, races, religions, views, beliefs, etc., and also treated as a set of innovational technologies of education and upbringing which are directed at recognition of equality of all existing cultures, the establishment of the inter-cultural dialogue, elimination of the stereotypical mindset and "marginal" thinking.*

*Thus, on the basis of the results achieved during the interviewing of a number of university alumni, certain controversies pertaining to the process of future foreign language teachers' professional training, - have been revealed therein. Among them there are certain controversies, such as: between the demand of the Ukrainian society in qualified foreign language teachers who would possess the inter-cultural competence and tolerance as well as display the aptitude for solving strategic tasks of the inter-cultural education, - and the Ukrainian college/university graduates' insufficient level of its formation; between the "foreign language" academic subject's significant social-cultural potential, - and the insufficient elaboration of the theory of the inter-cultural education of students; between the need of contemporary Ukrainian educational institutions in a quality foreign language teacher representing an example of the inter-cultural communication, the active participant and organizer of the inter-cultural communicative school environment, - and the imbalanced state of the foreign language teacher's growth and development as a multi-cultural linguistic personality.*

*The aspects related to the elaboration of functional models of organization of future foreign language teachers' professional training in regards to the inter-cultural education of students, - are deemed particularly promising for further research*

.***Key words:*** *inter-cultural approach, inter-cultural education, organizer of the inter-cultural education, future foreign language teachers, controversies of professional training.*

УДК 371.124: 811.161.2

**Олена Семеног**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8697-8602
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/139-150

# ТЕРМІНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦЯ В ОБ'ЄКТИВІ УКРАЇНСЬКОГО ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ДИСКУРСУ

*У статті здійснено огляд деяких питань термінологічної культури фахівця, учителя-словесника як складника мовно-методичної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, представлених у словниках-довідниках з української лінгводидактики, наукових публікаціях дослідників українського лінгводидактичного дискурсу. Окреслено поняття «дискурс», «лінгводидактичний дискурс», «професійне мовлення», «термінологічна культура фахівця».*

*На прикладі монографії С. Омельчука «Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців» акцентовано увагу на тенденції в розвиткові української лінгводидактики початку XXI ст., лінгводидактичну термінологію з лексико-семантичного, граматичного і стилістичного поглядів, її практичне значення для формування культури лінгводидактичного мовлення вчителя-словесника: виділені автором типові порушення, властиві науковому текстові лінгводидактичного спрямування, пропозиції щодо нормативних відповідників відповідно до чинних норм української літературної мови.*

***Ключові слова**: мовно-методична підготовка, заклад вищої педагогічної освіти, професійне мовлення, термін, термінологічна культура фахівця, учитель-словесник, український лінгводидактичний дискурс, С. Омельчук, науковий текст лінгводидактичного спрямування.*

**Постановка проблеми.** Соціальний запит на якість освіти й формування ключових компететностей учнівської молоді зумовлюють потребу системно вдосконалювати фахову підготовку майбутніх учителів. Актуалізація компетентнісно-діяльнісної парадигми в сучасній українській школі підтверджує вимоги до вчителя – майстра українського слова і режисера педагогічної дії в поєднанні з традиціями національного виховання, який володіє здатністю до власного текстотворення з використанням можливостей фахової української мови, потенціалу галузевих терміносистем, лексикографічного ресурсу (Семеног, 2018, с. 206).

Підготовку майбутнього вчителя-словесника для старшої школи в умовах реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» стимулюють мовно-методичні дисципліни магістерської фахової освіти. Мета навчальних дисциплін «Методика викладання української мови у вищій

школі», «Актуальні проблеми української лінгводидактики» – поглибити уявлення й залучити до реалізації новітніх технологій навчання лінгвістичних предметів у вищій школі та старших/профільних класах закладів загальної середньої освіти (детальніше (Мацько та ін., 2018)); розширити, поглибити, систематизувати набуті знання про педагогів-україністів у галузі лінгвометодики на основі досягнень філологічної та педагогічної вітчизняної й зарубіжної науки, новаторського досвіду; сприяти формуванню методологічної і мовно-методичної культури, вагомим складником якої є термінологічна культура. Ідеться про інтегральну якість особистості, комплекс мовних і мовленнєвих знань з термінонознавства, термінонотворення, умінь і навичок послуговуватися термінологічним апаратом лінгводидактики.

Термінологічна система української лінгводидактики перебуває в постійній динаміці, оновлюється, збагачується, що активізує появу наукових понять, спільних для багатьох гуманітарних наук, –- слушно зауважують Н. Голуб (Голуб, 2017), С. Омельчук (Омельчук, 2015; 2019), А. Нікітіна (Нікітіна, 2015) і пояснюють це розширенням теоретичних і практичних напрямів наукових досліджень з теорії й методики навчання української мови, поглибленням інтегративних зв’язків із філософією освіти, галузевими методиками, етнопедагогікою), а також і такими напрямами досліджень, як синергетика, антропологія, герменевтика, акмеологія, інформатика. З огляду на зазначене вище майбутнім учителям-словесникам і вчителям, які працюють, фахівці радять вивчати лінгводидактичну термінологію системно, під кутом лексико-семантичного, граматичного, стилістичного зрізів (С. Омельчук) (Омельчук, 2015; 2019). Вагому роль на заняттях з мовно-методичних дисциплін відводимо студіюванню українського лінгводидактичного дискурсу, праць видатних лінгвістів та лінгводидактів. Робота із взірцевими науковими текстами лінгводидактичного спрямування дозволяє уникати типових недоліків, дотримуватись граматичних, словотвірних, орфографічних, лексичних, стильових норм, що значною мірою сприяє формуванню термінологічної культури компетентного мовця фахівця в контексті сучасних вимог до мовної освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Актуальні проблеми мовно-методичної підготовки майбутніх учителів та вчителів, які працюють, досліджують М. Вашуленко, О. Горошкіна, Л. Мацько, А. Нікітіна, С. Караман, В. Мельничайко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін. Питання термінології, систематизування і розвитку терміносистеми, у т.ч. української лінгводидактики, термінологічної культури фахівця представлено в наукових працях К. Городенської, О. Гриджук,

А. Загнітка, Є. Карпіловської, Н. Клименко, Л. Мацько, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Пономарева, П. Селігея, М. Степаненка та ін.

«Українська лінгводидактика має своє національне обличчя» (Пентилюк, 2011, с. 34), – доводить М. Пентилюк. Для практичного розвитку й теоретичного обґрунтування методики як науки для вчителя і про вчителя чільне місце посідає система понять і термінів, – переконує дослідниця (там само). В останні роки український лінгводидактичний дискурс поповнився ґрунтовними статтями Н. Голуб, Е. Огар, М. Пентилюк, монографіями (С. Омельчук), у яких запропоновано фахові поради щодо унормування української методичної термінології в лінгводидактичній літературі та уникнення порушень основних літературних норм.

Зокрема, Н. Голуб пропонує рекомендації щодо розв'язання проблеми невправного використання термінів на різних етапах наукових досліджень і в освітніх документах, уникнення різнотлумачень термінів («компетенція» і «компетентність» та ін.), неправильного перекладу слів (наприклад, «цілепокладання» (замість «цілевизначення»), «рефлексивний» (у значенні «рефлексійний») (Голуб, 2017).

До проблеми термінологічного наповнення понятєвого апарату академічної лінгводидактики, що відіграє важливу роль у якісній підготовці майбутнього фахівця як компетентного мовця, привертає увагу С. Омельчук (Омельчук, 2015; 2019), пропонуючи рекомендації з культури фахового мовлення, які охоплюють широкий спектр найскладніших питань українського слововживання, написання і граматичної кваліфікації загальнонаукової та вузькоспеціалізованої термінології в царині лінгвістики та лінгводидактики.

У монографії С. Омельчука «Сучасна українська лінгводидактика: термінологія, літературна норма і мовна практика фахівців» (Омельчук, 2019) ґрунтовно представлено основні тенденції розвитку галузевої термінології української лінгводидактики останнього десятиліття, окреслено мовну традицію і норму в науковому лінгводидактичному дискурсі, з'ясовано основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника.

**Мета статті**. У межах статті узагальнимо напрацювання українського лінгводидактичного дискурсу стосовно термінологічної культури фахівця, формування якої передбачається на заняттях із мовно-методичних курсів у вищій школі; на прикладі монографії С. Омельчука «Сучасна українська лінгводидактика: термінологія, літературна норма і мовна практика фахівців» розглянемо проблемні питання формування культури лінгводидактичного мовлення вчителя-словесника.

**Методи дослідження:** аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення довідникових, наукових джерел – з метою уточнення сутності ключових понять, виявлення стану розробленості означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** З'ясуємо сутність ключових понять статті: «дискурс», «лінгводидактичний дискурс», «професійне мовлення», «термінологічна культура фахівця».

Для аналізу поняття «дискурс» звернемося до словника з лінгводидактики, підготовленого групою науковців за ред. М. Пентилюк. Автори визначають дискурс як сукупність взаємопов'язаних висловлювань (текстів), що реалізуються в певних соціальнокультурних, часових і просторових умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресата й адресанта); процес вербального й невербального спілкування. Одиницями дискурсу є мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл. Для лінгводидактики важливе тлумачення тексту як фіксованого результату мовленнєвої діяльності, а дискурсу – як процесу створення, відтворення, перетворення висловлювань (Пентилюк, 2015, с. 58).

Для визначення поняття «лінгводидактичний дискурс» керуємося міркуваннями А. Нікітіної, яка таким чином характеризує дискурс, що наявний у ситуаціях опанування мови й мовлення, у комунікативних процесах, спрямованих на дослідження, обговорення проблем методики навчання й методичної роботи з мови (Нікітіна, 2015). Для вербального компонента лінгводидактичного дискурсу, зазначає А. Нікітіна, характерним є використання своєрідних метатекстів, посилена увага до користування функційними типами (дискурсом-описом, дискурсом-розповіддю, дискурсом-міркуванням), системно-лінгвістичний підхід до засвоєння мовних і мовленнєвознавчих понять, вироблення мовних, мовленнєвих умінь і навичок.

Окреслюючи поняття «термінологічна культура фахівця», ураховуємо визначення поняття «професійне мовлення», запропоноване Н. Гарбовським (Гарбовский, 1998): лінгвістично, психологічно і соціально зумовлений вибір професійно маркованих засобів мови для здійснення та розв'язання завдань професійної комунікації (про комунікативні ознаки професійного мовлення, мовленнєві недоліки у професійному мовленні фахівців детальніше в (Семеног, 2018). На заняттях з мовно-методичних курсів у вищій школі важлива системна робота з формування професійного мовлення майбутніх фахівців як невід'ємного складника термінологічної культури, тому передбачаємо систематичне ознайомлення зі «Словником-довідником з методики викладання української мови І. Кочан і

Н. Захлюпаної (Захлюпана та Кочан, 2002), у якому представлено розвиток і кодифікацію понятєвої бази вітчизняної лінгводидактики.

Працюємо також зі «Словником-довідником з української лінгводидактики», який підготовлено колективом авторів за загальною редакцією М. Пентилюк. Довідник охоплює методичні коментарі до лінгвістичних понять, ураховує досягнення сучасної дидактики, лінгвістики, комунікативістики, когнітивістики, прагматики (Пентилюк, 2015). Словникові статті побудовані на основі принципів історизму (забезпечує добір понять і термінів як традиційно закріплених у теорії і практиці, так і нових, викликаних до життя інноваційними процесами в освіті), функційності (визначає цінність застосування лінгводидактичних понять і термінів учителями-словесниками; наприклад, уведено мовленнєвознавчі поняття «текст», «категорії тексту», «абзац», «антиципація», «аудіювання» тощо).

На основі аналізу словникових статей довідників з української лінгводидактики та досліджень Н. Голуб (Голуб, 2017), О. Гриджук (Гриджук, 2016), Е. Огар (Огар), С. Омельчука (Омельчук, 2019), М. Пентилюк (Пентилюк, 2015) поняття «українська лінгводидактична термінологія» визначаємо як лексико-семантичну систему спеціальних номінацій, що забезпечують пізнавально-інформативну діяльність фахівців, зокрема вчених-лінгводидактів і вчителів-словесників.

Сутність термінологічної культури окреслюємо, загалом ураховуючи наукові публікації О. Гриджук стосовно термінологічної компетентності як особистісної характеристики студента, що визначає вміння використовувати терміни фаху під час вирішення професійних завдань (Гриджук, 2016), а також Е. Огар, яка акцентує увагу на потребі володіння й постійного поповнення термінного словника, уміннях аналізувати термінний матеріал щодо його походження, структури, творення (Огар). Ідеться про інтегральну якість особистості, комплекс мовних і мовленнєвих знань із термінонознавства, термінонотворення, умінь і навичок фахівця послуговуватися термінологічним апаратом лінгводидактики у професійній діяльності, яка, як слушно зауважує Е. Огар, формується на основі синтезу фахової ерудиції, глибокого знання фаху й мовних приписів, законів та механізмів функціонування терміносистеми, що стимулюють здатність фахівця-мовця до самостійного термінотворення і терміновпорядкування.

Вагомими для формування термінологічної культури вчителів української мови і літератури на заняттях з мовно-методичних курсів вважаємо наукові праці С. Омельчука (Омельчук, 2015; 2019). Дослідник наголошує на особливій увазі щодо відповідності термінів шкільної і

вишівської лінгводидактики літературним нормам української мови й кодифікації сучасної лінгводидактичної термінології, а також щодо термінологічного використання. Студенти мають знати характерні ознаки та вимоги до термінів, лексико-семантичні особливості, способи творення фахових термінів, специфіку використання у професійному мовленні; загальні та галузеві словники; історію формування термінологічної системи мовознавства та лінгводидактики, особливості системної організації текстів української лінгводидактики; уміти вживати фахові терміни відповідно до норм, доцільності, укладати, редагувати, перекладати наукові тексти зі спеціальності.

Для формування системи знань з феноменології наукового наставництва, цінностей культури наставництва, вивчення практики наукового наставництва для ефективної професійної діяльності, розширення уявлення про мовну особистість дослідника – автора науково-педагогічного тексту й розвитку потреби в нормативному вживанні засобів наукової мови важливим є розділи монографії С. Омельчука «Сучасна українська лінгводидактика: термінологія, літературна норма і мовна практика фахівців» (Омельчук, 2019) про тенденції в розвитку української лінгводидактики початку XXI сторіччя, новаторство М. Пентилюк, І. Ющука, національну мовну традицію в мовознавчій спадщині О. Рибалка.

У науковій творчості авторів численних підручників з української мови та лінгводидактики, часопису «Дивослово» проявляються фундаментальність, комплексність, функціональність, системність підходу до досліджуваних явищ, відкритість до нових ідей. Для вчителів-словесників, як показує педагогічне спостереження, актуальними є студії Майстрів педагогічної дії про розвиток індивідуальних якостей мовотворчості, принципи побудови шкільних підручнів української мови, сучасні технології формування комунікативної компетентності учителів-словесників, когнітивно-комунікативну методику навчання мови у вищій і старшій школі з метою формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і письмових) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку лінгвістичної ерудиції, удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту.

Наскрізною рисою виокремлених С. Омельчуком тенденцій в українській лінгводидактиці, як засвідчує проведений нами аналіз, є формування компетентного мовця національно-мовної особистості, пошук ефективних підходів, форм, методів, прийомів до навчання мови, мовних одиниць різних рівнів на текстовій основі.

Дослідник на прикладі аналізу численних словників, довідників, наукових джерел як українських, так і виконаних білоруською, чеською, польською, англійською мовою систематизував зміни, що відбулися за останні два десятиріччя у прикладній лінгвістиці. Особливе зацікавлення і фаховий інтерес, як показує аналіз опитувань 78 учасників – викладачів, учителів-словесників, студентів, магістрантів, які провів ресурсний центр професійного розвитку вчителя української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка під час ІІ міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (https://sspu.sumy.ua/index.php?option=com content&view=category&id =101&layout=blog&Itemid=297), викликали питання розгляду лексико-семантичного, граматичного і стилістичного аспектів лінгводидактичної термінології, типових порушень, властивих науковому текстові лінгводидактичного спрямування, нормативних відповідників відповідно до чинних норм української літературної мови.

Фахова дискусія тривала стосовно культури лінгводидактичного мовлення: нормативного уживання віддієслівних іменників на *-нння* в дисертаційних роботах з методики навчання української мови, уживання збірних числівників та заміну прийменника *через* у складі термінних словосполучень на зразок написання через дефіс, поняттєвої співвіднесеності лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом».

Прокоментуємо деякі відповіді респондентів. Як засвідчили опитування, частіше присутні (76 %) в усному і писемному мовленні уживають прикметник *понятійний* (потрібно поняттєвий, бо похідне від поняття), що відбувається за аналогією російського словотворення.

Термін *Інтернет-конференція* написали 82 % опитаних з великої літери. Ось як пояснює С. Омельчук: у навчально-методичній літературі натрапляємо на непослідовність уживання великої й малої літер у таких складних словах, як інтернет-курси й Інтернет-курси, інтернет-конференція й Інтернет-конференція. Натомість названі терміни належать до загальних слів, тому словники, зокрема, «Український орфографічний словник», фіксують їх написання з малої літери.

Більшість присутніх на заході через дефіс написали терміни *бліц-опитування, міні-диктант, міні-твір*. На жаль, зазначає С. Омельчук, неправильно оформлені запозичення зафіксували й деякі сучасні

лексикографічні джерела («Український орфографічний словник», «Великий тлумачний словник сучасної української мови», словник-довідник «Разом, окремо, через дефіс»). Натомість в українському правописі сформована традиція писати префікси інтенсивності (наприклад, *бліц*) разом: *бліцопитування, бліцвікторина, мінідиктант, мінітвір*.

Бліцопитування на конференції засвідчило, що вчителі і студенти відчувають труднощі у складанні конспекту уроку і непослідовно послуговуються в мовленнєвій практиці потрібним натепер терміном *перебіг уроку* (перебіг подій, перебіг змагань), що заступає російську кальку *хід уроку* (рос. ход урока).

Фаховий інтерес викликали терміни на позначення наукових підходів: *особистісно орієнтований* чи *особистісно-орієнтований* підхід до навчання; разом чи окремо написати це складне слово. У наукових текстах і програмах цей термін пишуть як окремо, так і через дефіс. Проведене С. Омельчуком дослідження дає підстави зробити такі висновки: згідно з «Українським правописом» прислівники, утворені від більшості відносних прикметників зберігають на собі логічний наголос і не зливаються в одне слово з наступним прикметником або дієприкметником (суспільно корисний, суспільно необхідний), тому *особистісно орієнтований, компетентнісно орієнтоване навчання, діяльнісно особистісний підхід* пишемо окремо.

Більшість опитаних (67 %) припустились недоліків у таких терміносполуках, як *урок з морфології, урок з синтаксису, урок з розвитку комунікативних умінь, підручник з української мови, словник з української мови* тощо, за С. Омельчуком, відповідно до граматичних норм сучасної української літературної мови суттєву ознаку, на яку вказує залежна словоформа, краще подавати безприйменниковою конструкцією «іменник + іменник у формі родового відмінка», наприклад: *урок морфології, урок синтаксису, урок розвитку комунікативних умінь, підручник української мови, словник української мови*. Проте в окремих випадках прийменник *з* у складі залежного компонента підрядного словосполучення з атрибутивними відношеннями є цілком доречним, наприклад: *робочий зошит з української мови, посібник з культури мовлення, словник-довідник з українського слововживання та ін.*

Дискусію серед присутніх викликав термін *відкритий урок*, що є російською калькою, натомість українським варіантом є *показовий урок* (учитель демонструє колегам набутий власний методичний досвід і рівень мовних знань та сформованих практичних умінь і навичок учнів).

С. Омельчук пропонує низку цікавих перекладів: рос. открытый вопрос → укр. нерозв'язане питання; рос. открытое заседание → укр. прилюдне засідання; рос. открытый человек → укр. щира людина; рос. открытая тетрадь → укр. розгорнутий зошит; рос. открытые глаза → укр. розплющені очі та ін. В українській мові лексемі *відкритий* пропонується уживавати в таких словосполуках, як відкритий автомобіль, відкрита сцена (значення: «нічим не прикритий зверху або з боків»), відкрита шия, відкрите море, відкрита рана, відкрита позиція («доступний зорові; нічим не закритий»), «не таємне» (відкрите голосування).

Проведена робота на заняттях і конференції засвідчує: праці вчених, книга С. Омельчка важлива і для лінгводидактів, мовознавців, і для докторантів, аспірантів, магістрів-філологів, учителів-словесників, а також фахівців з інших наук; дозволяє виховувати дослідників як яскравих, інтелігентних і шляхетних особистостей, «навчає» сприймати мову як порадника і помічника в суспільному житті; а своє мовне вдосконалення розуміти як постійний органічний стан і поширювати це розуміння серед інших.

**Висновки.** Отже, соціальний запит на якість освіти й формування ключових компететностей учнівської молоді зумовлюють потребу системно вдосконалювати мовно-методичну підготовку майбутніх учителів шляхом ознайомлення з новітніми технологіями навчання лінгвістичних предметів, формування термінологічної культури.

На основі аналізу довідникових джерел, узагальнення наукових джерел окреслено поняття «дискурс», «лінгводидактичний дискурс», «професійне мовлення», «термінологічна культура фахівця». З'ясовано, що поняття «лінгводидактичний дискурс» дослідники характеризують як дискурс, наявний у ситуаціях опанування мови й мовлення, у комунікативних процесах, що спрямовані на дослідження проблем методики навчання й методичної роботи з мови. Професійне мовлення визначено як систему вербальних і невербальних засобів, що забезпечують результативне спілкування фахівця в усній і писемній формі у професійному середовищі. Українську лінгводидактичну термінологію науковці характеризують як лексико-семантичну систему спеціальних номінацій, що забезпечують пізнавально-інформативну діяльність фахівців, зокрема вчених-лінгводидактів і вчителів-словесників. Сутність термінологічної культури окреслено як інтегральну якість особистості, комплекс мовних і мовленнєвих знань із термінонознавства, термінонотворення, умінь і навичок фахівця послуговуватися термінологічним апаратом лінгводидактики у професійній діяльності.

У роботі здійснено огляд важливих питань термінологічної культури фахівця, учителя-словесника, представлених у словниках-довідниках з української лінгводидактики, а також наукових публікаціях дослідників українського лінгводидактичного дискурсу (Н. Голуб, О. Гриджук, С. Омельчук). Акцентовано увагу на тенденції в розвиткові української лінгводидактики початку XXI ст., лінгводидактичну термінологію з лексико-семантичного, граматичного і стилістичного поглядів, що представлено в монографії С. Омельчука «Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців», її практичне значення для формування культури лінгводидактичного мовлення вчителя-словесника: виділені автором типові порушення, властиві науковому текстові лінгводидактичного спрямування, пропозиції щодо нормативних відповідників відповідно до чинних норм української літературної мови.

Проведене дослідження засвідчило потребу більш детального аналізу проблеми формування термінологічної культури фахівця крізь призму українського правопису, затвердженого у 2019 році, сутність яких буде розкрито в наступних публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

Гарбовский, Н. К. (1998). *Сопоставительная стилистика профессиональной речи*. Москва: МГУ (Harbovskii, N. K. (1998). *Comparative stylistics of professional speech*. Moscow: MSU).

Голуб, Н. Б. (2017). Термінологічна система української лінгводидактики: особливості становлення і проблеми функціювання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна», 68,* 104-108 (Holub, N. B. (2017). Terminological system of Ukrainian linguodidactics: peculiarities of formation and problems of functioning. *Scientific notes of National University "Ostroh Academy". Philological Series, 68,* 104-108).

Гриджук, О. Є. (2016). Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи, 48,* 12-17 (Hrydzhuk, O. E. (2016). Components of terminological competence of students of forest engineering specialties. *Pedagogy of Higher and Middle School, 48,* 12-17).

Захлюпана, Н. М., Кочан, І. М. (2002). *Словник-довідник з методики викладання української мови*. Львів: Львівський національний університет імені І. Франка (Zakhliupana, N. M., Kochan, I. M. (2002). *Vocabulary guide for teaching the Ukrainian language*. Lviv: Ivan Franko Lviv National University).

Мацько, Л. І., Груба, Т. Л., Семеног, О. М. (2018). Українська мова. 10 клас: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. *Дивослово, 7–8,* 32-60 (Matko, L. I. Rough, T. L., Semenog, O. M. (2018). Ukrainian language. Grade 10: a program for profile education of students in secondary schools. Philological direction, profile – Ukrainian philology. *Dyvoslovo, 7-8,* 32-60).

Нікітіна, А. (2015). Одиниці педагогічного дискурсу вчителя-словесника як лінгводидактичні поняття. *Філологічний часопис, 1,* 182-191 (Nikitina, A. (2015).

Units of pedagogical discourse of the language-teacher as a linguo-didactic concept. *Philological Journal, 1,* 182-191).

Огар, Е. І. *Українська видавнича термінологія: нормалізаційні та функціональні аспекти.* Режим доступу: http://journlib.univ.kiev.ua/ index.php?act=article&article=2399. (Ohar, E. I. *Ukrainian Publishing Terminology: Normalization and Functional Aspects*. Retrieved from: http://journlib.univ.kiev.ua/ index.php?act=article&article=2399).

Омельчук, С. (2015). Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності. *Українська мова*, *1,* 50-59 (Omelchuk, S. (2015). Ukrainian linguistic-didactic terminology in terms of normativity. *Ukrainian Language, 1,* 50-59).

Омельчук, С. (2019). *Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія» **(**Omelchuk, S. (2019). *Contemporary Ukrainian linguistics didactics: norms in terminology and language practice of specialists*. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House).

Пентилюк, М. (2015). *Словник-довідник з української лінгводидактики*. Київ: Ленвіт (Pentyliuk, M. (2015). *Dictionary-Directory on Ukrainian Linguistics*. Kyiv: Lenvit).

Пентилюк, М. (2011). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей*. Київ: Ленвіт (Pentyliuk, M. (2011). *Actual problems of modern linguistics: collection of articles*. Kyiv: Lenvit).

Семеног, О. (2018). Культуромовна особистість майбутнього учителя в об'єктиві концепції «нова українська школа». *Проблеми освіти: збірник наукових праць, 88 (2),* 205-215 (Semenog, O. (2018). The cultural personality of the future teacher in the lens of the concept of "New Ukrainian school". *Problems of Education: Collection of Scientific Papers, 88 (2),* 205-215).

Семеног, О. М. (2018). Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців з документознавства в умовах університетської освіти: термінологічний і культурологічний компоненти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5 (79),* 248-260 (Semenog, O. M. (2018). Vocational and language training of future specialists in document science in the context of university education: terminological and cultural components. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5 (79),* 248-260).

## РЕЗЮМЕ

**Семеног Елена.** Терминологическая культура специалиста в объективе украинского лингводидактического дискурса.

*В статье сделан обзор некоторых вопросов терминологической культуры специалиста, учителя-словесника как составляющей методической подготовки в учреждениях высшего педагогического образования, представленных в словарях-справочниках украинской лингводидактики, научных публикациях исследователей украинского лингводидактического дискурса. Определены понятия «дискурс», «лингводидактический дискурс», «профессиональная речь», «терминологическая культура специалиста».*

*На примере монографии С. Омельчука «Современная украинская лингводидактика: нормы в терминологии и языковая практика специалистов» акцентировано внимание на тенденциях в развитии украинской лингводидактики начала XXI века, лингводидактической терминологии: лексико-семантическом, грамматическом, стилистическом аспектах, ее практическом значении для формирования культуры лингводидактической речи учителя-словесника. Выделены*

*автором типичные нарушения в научном тексте лингводидактического направления, предложены нормативные варианты.*

***Ключевые слова**: методическая подготовка, учреждение высшего педагогического образования, профессиональная речь, термин, терминологическая культура специалиста, учитель-словесник, украинский лингводидактический дискурс, С. Омельчук, научный текст лингводидактического направления.*

## SUMMARY

**Semenog Olena.** Terminological culture of specialist in the objective of the Ukrainian linguodidactic discourse.

*In the article, based on the analysis of scientific sources and pedagogical experience, it is proved that the social inquiry for the quality of education and formation of key competences of student youth determine the need to systematically improve the linguistic and methodological training of future teachers through acquaintance with the latest technologies of teaching linguistic subjects.*

*Based on the analysis of reference sources, generalization of scientific sources, the concepts of "discourse", "linguistic-didactic discourse", "professional speaking", "terminological culture of the specialist" are outlined. It is revealed that researchers describe the term "linguo-didactic discourse" as a discourse existing in situations of mastering language and speech, in communicative processes aimed at studying problems of teaching methods and methodological work on language. Professional speaking is defined as a system of verbal and non-verbal means that provide effective communication of a specialist in oral and written form in a professional environment. Scientists characterize Ukrainian linguo-didactic terminology as a lexico-semantic system of special nominations that provide cognitive-informative activity of specialists – linguistic-guides scholars and vocabulary teachers. The essence of terminological culture is defined as the integral quality of the personality, a complex of linguistic and speaking knowledge of terminology, skills and abilities of a specialist to use the terminological apparatus of linguistics in professional activity.*

*The article deals with important issues of the terminological culture of a specialist, a language-teacher, presented in dictionaries of Ukrainian linguidactics, scientific publications of researchers of Ukrainian linguodidactic discourse (N. Holub, O. Hrydzhuk, S. Omelchuk). The attention is paid to the tendencies in the development of Ukrainian linguodidactics at the beginning of the 21st century, and formation of the linguodidactic culture of the language-teacher's speaking skills. The author emphasizes on common violations, typical for the scientific text of linguo-didactic direction, suggestions for normative correspondences in accordance with the current norms of the Ukrainian literary language.*

***Key words:** linguistic and methodological training, institution of higher pedagogical educational, professional language, term, terminological culture of a specialist, language teacher, Ukrainian linguo-didactic discourse, S. Omelchuk, scientific text of linguo-didactic direction.*

УДК 811.111(07):338.488.2-028.23

**Ірина Скріль**
Львівський професійний коледж
готельно-туристичного та ресторанного сервісу
ORCID ID 0000-0002-5252-0521
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/151-161

# ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

*Стаття розглядає основні положення, які необхідно враховувати у процесі використання методики формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Описано характеристики, які підтверджують приналежність професійно-орієнтованого дискурсу майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до інституційного ділового туристичного дискурсу. Визначено одиниці монологічного та діалогічного мовлення, які є найбільш поширеними в готельно-ресторанні справі. Виділено основні етапи формування визначеної компетентності: ознайомлення, автоматизації й застосування. Обґрунтовано ефективність застосування відеоматеріалів з подальшим використанням ділової гри та симуляції для успішного формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.*

***Ключові слова:*** *англомовна професійно орієнтована лексична компетентність, говоріння, монологічне, діалогічне мовлення, відеоматеріали, ділова гра, симуляція.*

**Постановка проблеми**. Реформування та професіоналізація іншомовної освіти майбутніх фахівців туризму, готельно-ресторанної справи в Україні слід здійснювати відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти на засадах комунікативного підходу, який передбачає формування у студентів готовності до іншомовного спілкування. Провідним видом діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи є обслуговування вітчизняних та іноземних клієнтів, що полягає в наданні їм соціально-культурних послуг у процесі комунікації. Іншомовне навчання майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи передбачає розроблення методики формування іншомовної комунікативної компетентності, у складі якої вирізняється професійно орієнтована лексична компетентність.

**Аналіз актуальних досліджень**. Аналіз методичної літератури показав, що проблема формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності залишається

актуальною. Дослідники М. Вайсбурд, І. Зимня, Р. Мільруд, В. Скалкін, Дж. Андерсон визначили основи навчання говоріння. Проблему навчання професійно орієнтованого говоріння іноземною мовою вивчали В. Чернищ (навчання майбутніх учителів), Я. Дьячкова (навчання правознавців), Л. Конопленко (навчання фахівців із ІТ), А. Котловський (навчання економістів), А. Онуфрів (навчання маркетологів), Х. Цимбровська (навчання лікарів-педіатрів), Л. Лазоренко (навчання математиків), О. Баб'юк (навчання фахівців сфери туризму), О. Ващило (навчання інженерів-механіків). У центрі уваги методистів перебуває питання розробки методики формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності в говорінні з використання різноманітних засобів.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні основних положень, які визначають методику формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

**Завдання дослідження** полягають у: 1) характеристиці особливостей професійної комунікативної діяльності фахівців сфери готельно-ресторанної справи; 2) аналізі особливостей іншомовного професійно орієнтованого монологу та діалогу; 3) окреслити етапи формування визначеної компетентності; 4) обґрунтуванні переваг використання ділової гри з використанням відеоматеріалів для ефективного формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

**Методи дослідження:** аналіз, узагальнення й систематизація наукової літератури з проблеми формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

**Виклад основного матеріалу**. На основі досліджень В. Черниш, Н. Жовтюк, А. Котловського, О. Баб'юк під професійно орієнтованою лексичною компетентністю в говорінні розуміємо здатність та готовність згаданих фахівців до коректного лексичного оформлення своїх усних висловлювань у монологічному і діалогічному мовленні, успішної організації своєї усномовленнєвої іншомовної діяльності з метою реалізації комунікативних та професійних завдань, виходячи з професійних мотивів, якостей і вмінь у типових і нестандартних ситуаціях під час реалізації професійних завдань (Черниш, 2015, с. 153; Котловський, 2017, с. 42).

Під час створення методики формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців

готельно-ресторанної справи доцільно враховувати певні положення: урахування особливостей професійної комунікативної діяльності фахівців сфери готельно-ресторанної справи, номенклатури типових комунікативних ситуацій, ролей, намірів, аналіз особливостей іншомовного професійно орієнтованого монологу та діалогу, використання різних організаційних форм (ділових ігор, симуляцій), використання різних форм подачі англомовного навчального матеріалу (аудіовізуальний, друкований), розробки номенклатури діалогічного та монологічного мовлення, які можуть стати основою розробки типів та видів вправ, спрямованих на формування зазначених умінь.

Професійно-орієнтований дискурс майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи належить до інституційного ділового туристичного дискурсу, оскільки, по-перше, здебільшого у спілкуванні принаймні одна із сторін є представником певного соціального чи економічного інституту, який реалізує свою діяльність у сфері туризму; по-друге, учасники спілкування мають офіційні стосунки один із одним, виконуючи свої професійні обов'язки, статусність, етикетність, тональність, а також емоційність, психологічний вплив (при спілкуванні з клієнтами) (Тарнаева, 2013, с. 203).

Ураховуючи результати дослідження, отриманих О. Баб'юк стосовно монологічних висловлювань, які найчастіше зустрічаються в усному професійному спілкуванні фахівців туристичної галузі (Баб'юк, 2019, с. 58), ми вважаємо, що в сфері готельно-ресторанної справи також актуальними будуть інформувальні (монолог-повідомлення, доповідь, монолог-презентація (презентація-доповідь і презентація-реклама) та активізувальні монологи (монолог-переконання).

Для усного професійно-орієнтованого дискурсу фахівців готельно-ресторанної справи характерними є такі функціональні типи діалогів: діалог-розпитування (інтерв'ю), діалог-домовленість, діалог-обмін думками, враженнями, діалог-обговорення, діалог-суперечка. Кожен діалог наділений відповідними мовленнєвими засобами реалізації комунікативних функцій (почати розмову, підтримати її, ставити запитання і давати відповіді, погодитися/відхилити пропозицію, висловлювати власні погляди, враження, зацікавлювати, переконувати слухача тощо). Важливо ознайомлювати майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з вищезгаданими автентичними зразками монологічного та діалогічного мовлення, оскільки це сприяє усвідомленню різноманітності й актуальності професійної комунікації.

Монолог-повідомлення передбачає короткий виклад фактів та подій із метою повідомлення про них клієнтів, колег. Для монологу-повідомлення

характерне вживання слів із нейтральним стилістичним забарвленням (to believe, to answer), усномовленнєвих формул (first of all, firstly, secondly), засобів міжфразового зв'язку (moreover, therefore), використання слів і фраз, що привертають увагу слухача (you know, look). Мета монологу-переконання – переконати слухачів стосовно предмета розмови, сформувати певні мотиви, спонукати до відповідних дій. Характерним є використання фразеологічних одиниць (to check in, to set out), слів для позначення послідовності подій чи аргументів (firstly, secondly), стилістично забарвленої лексики (posh hotel) (Баб'юк, 2019, с. 60).

Презентацію розуміють як підготовлене професійно підготовлене монологічне висловлювання, яке має чітку структуру побудови, містить результати аналітичного дослідження, спрямоване на інформування, мотивування й переконання аудиторії у важливості поданої інформації, перевагах представленого предмета (Баб'юк, 2019, с. 58, Онуфрів, 2017, с. 51; Попова, 2005, с. 80). Презентація відрізняється від звичайного повідомлення глибшим змістом, розгорнутістю, мовною складністю (Задорожна, 2012, с. 209-210). Кожна частина презентації (вступ, основна частина і заключна частина) мають характерні мовленнєві формули та засоби міжфразового зв'язку.

Під час опису, переказу, презентації студенти оволодівають такими мовленнєвими вміннями монологічного мовлення: з'єднувати мовленнєві зразки на основі певної логічної схеми, повно висловлюватися відповідно до комунікативної ситуації, оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) до певної теми, збагачуючи мовлення з урахуванням рівня навченості, оптимально використовувати раніше вивчений матеріал, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію; залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем (Ніколаєва та ін., 2013, с. 341).

Відповідність певним характеристикам монологічного мовлення (логічне та коректне структурування, відповідність комунікативним намірам, ситуації) залежить від діапазону загальновживаних слів, термінів, якими володіє студент. Тому впродовж навчання студентів професійно-орієнтованому говорінню актуальним стає питання збільшення лексичного запасу.

Основні функціональні типи діалогів (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, враженнями, діалог-обговорення, діалог-суперечка) характеризуються послідовним чергуванням реплік, співвідношенням мовленнєвих мотивів співбесідників, наявністю діалогічних єдностей. Діалогічному мовленню притаманний значний

ступінь клішованості. Досягнення автоматизованого їх вживання студентами передбачає ознайомлення з типологією клішованих одиниць, їхньою функціональною прагматичністю, ситуативним вживанням та виконанням відповідних вправ за зразком (Котловський, 2017, с. 41).

З метою набуття швидкого темпу діалогічного мовлення, досягнення успішної мовленнєвої взаємодії навчання діалогів необхідно починати з виконання вправ на реплікування та складання міні-діалогів, діалогів із штучно створеними та природними опорами. На початкових етапах навчання студенти складають міні-діалоги, на просунутому етапі студенти оволодівають діалогами без опор та з природними опорами, розвивають уміння непідготовленого мовлення (Задорожна, 2012, с. 220).

Під час іншомовної комунікації студенти оволодівають такими мовленнєвими вміннями діалогічного мовлення: уміння ініціювати й закінчувати діалог, підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, вживати стягнені форми, характерні для діалогу, запитувати інформацію, комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром, адекватно реагувати на репліки, емоційно забарвлювати діалог, вести бесіду з кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в межах тематики (Ніколаєва та ін., 2013, с. 302).

У процесі оволодіння англомовної лексичної компетентності виділяємо три основних етапи формування лексичних знань, навичок та усвідомленості: ознайомлення, автоматизації й застосування. На етапі ознайомлення студентів із новими лексичним одиницями відбувається формування знань про лексичну систему англійської мови, семантизація та демонстрація особливостей. На етапі автоматизації повторюваність виконання дій із лексичним матеріалом забезпечує формування лексичних навичок. На етапі застосування студенти вживають нову лексику в мовленні для вирішення комунікативних завдань. Відповідно, подальша розробка системи вправ та завдань повинна співвідноситися з виділеними етапами.

Ефективним засобом формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи вважаємо ділову гру. Ділову гру розглядають як технологію, засіб і метод професійної підготовки, яка реалізується через комплекс ситуацій професійного спілкування та використовується для навчання і контролю групової діяльності (Доможирова, 2002, с. 68-85). У сфері готельно-ресторанної справи моделюванню підлягають такі ситуації: заселення туристичної групи, обговорення стандартів гостинності, розгляд

скарги гостя, інструктаж працівників готелю, ресторану, замовлення вечері на чотирьох членів сім'ї, обговорення національних кухонь у мультикультурному товаристві.

У цих іграх студенти включаються у змодельовану ситуацію, яка вимагає прийняття рішення на основі аналізу самої ситуації (Ніколаєва та ін., 2013, с. 126). Ю. Пассов налогошує на тому, що комунікативна ситуація є умовою розвитку мовленнєвого вміння та основою організації мовного матеріалу (Пассов, 1989, с. 47-49). У навчанні говоріння ми зосереджуємося на навчальних, спеціально створених комунікативних ситуаціях, які відображають відносини спільної діяльності.

Організація та реалізація ділової гри охоплює проведення певних етапів: підготовка, проведення та зворотній зв'язок (Конопленко, 2014, с. 152-158). Етап підготовки передбачає ознайомлення студентів із певними аспектами самоорганізації (визначення цілей, вибір лідера, розподіл завдань, механізм прийняття рішення, заповнення журналу завдань), правилами взаємодії у групі. Належна підготовча робота до виконання ситуативної діяльності (усвідомлення проблеми професійно орієнтованого спілкування, оволодіння мовними засобами для висловлювання власних думок) забезпечує успішний результат іншомовної комунікації.

Опрацювання теми, яка лежатиме в основі змодельованої ситуації, відбувається шляхом виконання низки лексичних вправ, складання студентами діалогів на рівнях діалогічної єдності та міні-діалогу, складання міні-монологів. Часта зміна пар надає можливість багаторазового повторення лексичних одиниць, термінів, мовленнєвих моделей (Бухбиндер, 1988, с. 207). Засвоєний лексичний матеріал допоможе студентам змоделювати ситуацію.

Під час моделювання ситуації студенти мають усвідомити, що вони повинні взаємодіяти, досягнути комунікативні цілі, реалізувати комунікативні наміри (обговорення обов'язків, пояснення ситуації, проблеми, уточнення завдання, обговорення проблеми). Як зауважує В. Редько, «комплекс особливостей навчально-мовленнєвих ситуацій формує у студентів досвід виконувати не тільки певні мовленнєві дії, зумовлені темою спілкування, але й використовувати для цього відповідні мовні та мовленнєві засоби» (Редько, 2012, с. 190). Студенти вчаться самостійно планувати й визначати зміст висловлювання та добирати мовні засоби, не боячись припуститися мовних помилок. Мета ділової гри – забезпечення переносу мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у мовленнєву практику (Мильруд, 1982, с. 7-12).

Перегляд відеоматеріалів на початку представлення теми зумовлений тим, що в навчанні говоріння більш ефективним є цілісний підхід (Forbes, 1996). Цілісний підхід характеризується тим, що студентам одразу пропонується вся ситуація, яка згодом опрацьовується під різними кутами. Виконання лексичних вправ на аудіювання дозволяє студентам зануритися в проблему (Конопленко, 2014, с. 116-122).

Грамотне використання в навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та технічних засобів навчання оптимізує процес формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності. М. Бурак зауважує, що професійно орієнтоване говоріння передбачає володіння майбутніми викладачами англійської мови, як модераторами проведення ділових ігор для студентів нефілологічних спеціальностей, такими вміннями: створювати сприятливий емоційний клімат у групі; презентувати навчальний матеріал; організовувати як індивідуальну, так і парну та групову роботу студентів; стимулювати студентів до самостійної та колективної роботи; мотивувати студентів; створювати умови для стимулювання англомовного мовлення студентів; робити презентації та доповіді з професійних питань; брати участь в обговореннях та дискусіях з проблем лінгвістики та методики викладання іноземних мов; обмінюватись досвідом з колегами, що є носіями англійської мови (Бурак, 2018, с. 21-31).

Різновидом дидактичних ігор у навчанні іноземної мови є симуляція. Обов'язковими елементами симуляції як технології навчання є: симульоване оточення, чітке сприйняття й розуміння комунікативної ситуації, реальне сприйняття функцій і ролей учасниками симуляції (Jones, 1982, с. 5).

У симуляції не існує сценарію, студенти не «грають ролей» і не видають себе за інших осіб, як це, до прикладу, відбувається в діловій чи рольовій грі (Best Language Teaching Practice). Важливо акцентувати на основних деталях оточення, які забезпечують «занурення» учасників симуляції в комунікативну подію. Учасники не повинні конструювати оточення (Семеряк, 2016, с. 77).

Застосування симуляції у процесі навчання професійно орієнтованого говоріння (формування лексичної компетентності) майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи забезпечує високий рівень мотивації студентів до участі в комунікативному акті через зацікавлення в комунікативній події завдяки залученню елементу інтриги, можливість експериментувати з нещодавно засвоєним лексичним і граматичним матеріалом, мовленнєвими моделями, можливість відчувати себе реальними учасниками реальної комунікативної події, вільно робити власний вибір і приймати рішення. У

свою чергу, недоліки застосування технології симуляції у процесі формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної такі:

- ігнорується неправильна вимова та допущені студентами помилки;
- допускається неправильне вживання студентами нової лексики, граматичних структур та мовленнєвих моделей;
- менш умотивовані студенти чи студенти з недостатнім рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності не беруть активної участі в комунікативній події, яка представляється за допомогою застосування технології симуляції (Best Language Teaching Practice).

На основі здійсненого аналізу можемо зробити **висновки**:

Професійно-орієнтований дискурс майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи належить до інституційного ділового туристичного дискурсу.

В усному професійному спілкуванні фахівців готельно-ресторанної справи найчастіше зустрічаються монолог-повідомлення, доповідь, монолог-презентація, монолог-переконання, діалог-розпитування (інтерв'ю), діалог-домовленість, діалог-обмін думками, враженнями, діалог-обговорення, діалог-суперечка. Оволодіння лексичним матеріалом та мовленнєвими засобами забезпечують успішну реалізацію професійно орієнтованого монологічного та діалогічного мовлення.

Виділено три етапи формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: ознайомлення, автоматизація й застосування.

Ефективними засобами формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи є ділова гра, та її різновид – симуляція.

Доведення ефективності розробленої методики на основі інтерпретації даних методичного експерименту стане предметом наших подальших наукових розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА

Баб'юк, О. В. (2019). *Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму* (дис. … канд. пед. н.). Тернопіль (Babiuk, O. V. (2019). *Development of Professional English Competence in Monologic Speech of Future Specialists in the Field of Tourism* (PhD thesis) Ternopil).

Буряк, М. (2019). Методичні передумови взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (85),* 21-31. (Burak, M. (2019).

Methodological prerequisites to interrelated building of a professionally oriented competence in speaking and information and communication competence of future English language teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (85),* 21-31).

Бухбиндер, В. А. (1988). *Методика интенсивного обучения иностранным языкам.* Киев: Вища школа (Buchbinder, V. A. (1988). *Methods of intensive teaching of foreing languages*. Kyiv).

Доможирова, М. А. (2002). *Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Санкт-Петербург (Domozhyrova, M. A. (2002). *Role Play in Teaching Foreign Language Professionally Oriented Speaking to Students of Non-Language Institutes* (PhD thesis). St Petersburg).

Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02). Київ (Zadorozhna, I. P., (2012). *Theoretical and Methodological Foundations of future Teachers' Self-Study Work Organization on Acquiring Communicative competence in English* (DSc thesis). Kyiv).

Конопленко, Л. О. (2014). Методичні рекомендації щодо організації ділової гри для навчання усного англомовного спілкування у технічних ВНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки, Вип. 2 (8),* 152-158 (Konoplenko, L. O. (2014). Methodological recommendations how to organize a role play for teaching English speaking in technical institutes. *Alfred Nobel Dnipropetrovsk Univeristy Bulletin. Pedagogy, 2 (8),* 152-154).

Конопленко, Л. О. (2014). Особливості комплексу вправ для навчання усного англомовного спілкування у технічному ВНЗ. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання, 50,* 116-122 (Konoplenko, L. O. (2014). The peculiarities of exercise set to teach English speaking in technical institutes. *Theoretical issues of culture and education, 50,* 116-122).

Котловський, А. М. (2017). *Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи.* (дис. … на здобуття наукового ступеня к.пед.н.: 13.00.02). Тернопіль (Kotlovskyi, A. M. (2017). *Building Prospective Economists' Lexical and grammatical Competence in Speaking within Independent Work.* (PhD thesis). Ternopil).

Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика.* Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Teaching methods of foreign languages and cultures: theory and practice.* Kyiv: Lenvit).

Мильруд, Р. П. (1982). Речевая ситуация как методический приём обучения. *Иностранные языки в школе, 1,* 7-12 *(*Milrud, R. P. (1982). Speaking situation as a methodological teaching tool. *Foreign Languages in School, 1,* 7-12).

Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению.* Москва: Рус. яз. (Passov, E. I. (1989). *The fundamentals of communicative teaching methodology of foreign language speaking.* Moscow: Russian Language).

Попова, О. Ю. (2005). *Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов* (дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02). Волгоград (Popova, O. Yu. (2005). *Methodology of Teaching Foreign Language Presentation Skills to Students of Non-language Institutes* (PhD thesis). Volgograd).

Онуфрів, А. Р. (2017). *Формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні* (дис. …

канд.пед.н.: 13.00.02). Київ (Onufriv, A. R. (2017). *Building English Competence in Profesionally Oriented Oral Communication of Future Marketers.* (PhD thesis). Kyiv).

Редько, В. (2012). *Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземної мов. Теорія і практика*. К.: Генеза (Redko, V. (2012). *The tools of building communicative competence in the content of school foreign language course books. Theory and practice.* Kyiv: Heneza).

Семеряк, І. З. (2016). *Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням Інтернету* (дис. … к. пед. н.: 13.00.02.). Тернопіль (Semeriak, I. Z. (2016). *Socio-cognitive Approach to Building the Strategies of Foreign Language Professionally Oriented Communication of Future Programmers via Internet* (PhD thesis). Ternopil).

Тарнаева, Л. П. (2013). Туристический дискурс: лигнвопрагматические характеристики. *Вестник СПбГУ, 3,* 229-235 (Tarnaieva, L. P. (2013). Tourism discourse: linguopragmatic features. *St Petersburg State University bulletin, 3,* 229-235).

Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* (дис. … докт. пед. наук: 13.00.02.). Київ (Chernysh, V. V. (2015). *Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Professionally Oriented Competence in English Speaking Formation* (DSc thesis). Kyiv).

Forbes, S. H. (1996). *Values in holistic education. Third Annual Conferecne on "Education, spirituality and the Whole Child".* Roehamptjn Institute, London, June 28. Retrieved from: http:// holistic-education.net/articles/values.pdf

Jones, K. (1982). *Simulations in Language Teaching.* N.Y.: Cambridge University Press.

*Simulation as a language learning tactic. Best Language Teaching Practice*. Retrieved from: http://www.languages.dk/methods/documents/Simulation_Manual.pdf

## РЕЗЮМЕ

**Скриль Ирина**. Особенности реализации методики формирования англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в общении будущих специалистов отельно-ресторанного бизнеса.

*Статья рассматривает основные положения, которые необходимо учитывать в процессе использования методики формирования англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в общении будущих специалистов отельно-ресторанного бизнеса. Описаны характеристики, которые подтверждают принадлежность профессионально ориентированного дискурса будущих специалистов отельно-ресторанного дела к институционному деловому туристическому дискурсу. Определены единицы монологической и диалогической речи, которые наиболее распространенны в отельно-ресторанном бизнесе. Выделены основные этапы формирования обозначенной компетентности: ознакомления, автоматизации, использования. Обоснована ефективность использования втдеоматериалов с подальшим применением деловой игры и симуляции для успешного формирования англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в общении будущих специалистов отельно-ресторанного бизнеса.*

***Ключевые слова:*** *англоязычная профессионально ориентированная лексическая компетентность, общение, монологическая и диалогическая речь, видеоматериалы, деловая игра, симуляция.*

**SUMMARY**

**Skril Irina.** The peculiarities of implementation of the methodology of building English professionally oriented lexical competence in speaking of future specialists of hotel and catering business.

*The article deals with the main postulates which are to be considered while applying the methodology of building English professionally oriented lexical competence in speaking of future specialists of hotel and catering business. Professionally oriented discourse of future specialists of hotel and catering business belongs to institutional business tourism discourse, because one of the parties is a representative of economic or social establishment and the participants of communication have business relations, possess etiquette and have an emotional and psychological impact on their partners. It has been found out that in hotel and catering business the most widespread kinds of monologues are notice, report, presentations (presentation-report and persuasive presentation), dialogues are presented by enquiry, arrangement, exchange of thoughts, impressions, discussion and argument. Each dialogue and monologue has its structure, purpose and a set of functional phrases. During communication the students acquire skills of dialogical and monological speech. Three stages of building English professionally oriented lexical competence in speaking of future specialists of hotel and catering business are outlined: introduction, automatization and production. Following the above mentioned stages the system of exercises and assignments should be presented. The effectiveness of application of video materials as well as role play and simulation while building English professionally oriented lexical competence in speaking of future specialists of hotel and catering business have been grounded. A role play provided a modeled situation that involves performing business roles, finding solution and making decisions. A role play encourages students to speak and use hotel and catering terminology, motivate them to study and organize their learning. Watching video materials facilitate creating a natural environment. Positive atmosphere, individual preparation of presentations, application of information and communication technologies foster students' foreign language speaking activity. Simulation envisages students' immersion into professional situations. Students shouldn't adhere to any scenario. Students are free to experiment with lexical material, speaking models. The advantages of the simulation are: ignorance to students' mistakes, scarce involvement of the students with lower level of English.*

***Key words:*** *English professionally oriented lexical competence, speaking, monological and dialogical utterances, video materials, role play, simulation.*

УДК 378.147.091.33-027.22:004

**Олена Трифонова**

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

ORCID ID 0000-0002-6146-9844

DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/161-174

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАТИВНОСТІ ФІЗИКИ І ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*У статті розглянуто теоретичні та методологічні основи розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних*

*технологій в умовах інтегративності фізики і технічних дисциплін. Як приклад реалізації інтегративності запропоновано структури курсів «Концепції сучасної наукової картини світу» та «Теорія самоорганізації в педагогічній освіті». Для забезпечення розвитку інформаційно-цифрової компетентності в освітньому процесі сформовано структуру цифрового мехатронного освітнього середовища. Доведено, що при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій методика навчання фізики і технічних дисциплін покликана визначати закономірності їхнього навчання як навчальних предметів у контексті формування сучасної наукової картини світу як інтегративного чинника в умовах цифрового мехатронного освітнього середовища.*

***Ключові слова:*** *методика навчання фізики і технічних дисциплін, освітнє середовище, інтегративність, інформаційно-цифрова компетентність.*

**Постановка проблеми.** Розвиток науково-технічного прогресу (НТП) початку XXI ст. ставить нові вимоги до надання освітніх послуг суб'єктам навчання. Це спонукає до того, що освіта повинна мати випереджувальний характер і відповідати тенденціям сталого розвитку України. Рушійним чинником цього розвитку є її цифрова технологізація, що забезпечує надання освітніх послуг високої якості на сучасному рівні. У зв'язку з цим значно підвищується увага до підготовки майбутніх фахівців комп'ютерних технологій (КТ).

Зважаючи на лавиноподібне накопичення відкриттів у фізиці та техніці (Трифонова, 2015) та їхнє значення для формування наукового світогляду майбутніх фахівців КТ, вважаємо за доцільне звернути увагу саме на методику навчання фізики та технічних дисциплін (ФТД) у закладі вищої освіти (ЗВО).

Починаючи з Ф. Бекона, Г. Гегеля та інших мислителів, експеримент у природознавстві та техніці є фундаментальним способом у наукових дослідженнях (Садовий, 2015); методом вивчення природних чи суспільствознавчих явищ та процесів у штучно створених (лабораторних) умовах із метою з'ясування етапів його розвитку; в епоху НТП є основою інтеграції природничих та технічних наук; найбільш ефективним і дієвим засобом пізнання природи.

Експеримент у технічних науках і на виробництві має певні особливості: дослідник самостійно організовує умови його проведення з урахуванням виходу на практичне застосування у виробничих процесах; експериментатор може прогнозувати зміну варіантів умов та кінцевий результат прояву досліджуваного технічного застосування (технологічного процесу); в експерименті можливі кількісні та якісні зміни з метою виокремлення окремих деталей процесу, чи заміни деталей, вузлів, блоків установки; із запровадженням КТ зростає роль моделювання теорії при

підготовці та проведенні експерименту; нового підходу набуває точність технічних засобів експерименту, що складаються з багатофункціональної електронної апаратури, прецизійних механічних пристроїв, високочутливих приладів; експеримент набуває властивостей глобалізації і ставить нові вимоги до фахівців, здатних його виконувати, зокрема, до рівня їхньої інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК).

У теорії самоорганізації (Садовий та Трифонова, 2017) визначено, що природні явища є самоорганізуючими. У них відбувається постійний обмін енергією, речовиною, інформацією з навколишнім середовищем. Тут все більшої ваги набуває обмін інформацією, де визначальними нині є інформаційно-цифрові технології, які є складовими експерименту. Отже, вимогою сучасності є розвиток у майбутніх фахівців КТ інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК), зокрема й під час навчання фізики та технічних дисциплін.

Таким чином, доцільним є окреслення проблеми *інтегративності* наукових відкриттів природничих наук та результатів розвитку технічних наук.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемам інтеграції змісту природничих дисциплін присвячені наукові праці Д. Д. Біди, С. У. Гончаренка, М. Г. Гапонцевої, К. Ж. Гуза, М. В. Декарчук, Л. В. Дольнікової, І. М. Козловської, К. В. Корсак, М. Т. Мартинюка, Н. Л. Магури, Н. В. Подопригори, С. М. Рибак, М. І. Садового, Н. В. Стучинської, Р.О. Тарасенко, В. І. Хитрук, С. Б. Шабаги, Г. І. Шатковської (Гончаренко, 2004; Козловська, 2009; Корсак, 2003; Мартинюк та ін., 2013; Подопригора, 2015; Рибак, 2006; Садовий та ін., 2013; Стучинська, 2009; Тарасенко, 2017) та ін. Водночас ці наукові здобутки вимагають систематизації та узагальнення, дослідження ґенези та розвитку інтеграційних процесів в освіті, зокрема в галузі ФТД у професійній підготовці майбутніх фахівців КТ.

Крім того, не зважаючи на значну увагу наукової спільноти в епоху стрімкої цифровізації суспільства до проблеми інформатизації й цифровізації та формування в суб'єктів навчання відповідних компетентностей (В. Ю. Биков, П. В. Беспалов, Н. І. Гендіна, О. О. Гриценчук, С. О. Дружилова, М. І. Жалдак, І. В. Іванюк, Н. І. Колкова, В. В. Котенко, О. Є. Кравчина, М. П. Лещенко, І. Д. Малицька, Н. В. Морзе, В. Мидоро, Н. Х. Насирова, О. В. Овчарук, І. Л. Пересторонiна, І. Л. Скіпор, Є. М. Смирнова-Трибульська, Л. Г. Собко, Н. В. Сороко, О. М. Спірін, Л. І. Тимчук, А. В. Хуторський та ін. (інформаційно-комунікаційна компетентність); С. Г. Литвинова, Ю. С. Рамський (інформатична та інформаційно-комунікаційна); К. В. Власенко, І. В. Сітак, О. О. Чумак (інформатична); С. С. Зелінський

(інформативна); С. М. Амеліна, Р. О. Тарасенко (інформаційна)) (Тарасенко, 2017; Трифонова, 2018) гостро постає проблема розвитку ІЦК майбутніх фахівців КТ при навчанні фізики та технічних дисциплін.

**Мета статті** полягає в окресленні теоретико-методологічних основ розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій за інтегративності фізики і технічних дисциплін.

**Методи дослідження:** аналіз джерел із проблеми дослідження та нормативних документів, структурно-логічний аналіз, узагальнення та систематизації результатів дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** До змісту методики навчання фізики (Садовий та ін., 2013) і технічних дисциплін як конкретних дидактик входять:

- установлення їхнього пізнавального й виховного значення як навчальних дисциплін та їх місця в системі вищої освіти;
- визначення структури і змісту, завдань, предмету та дидактичної, розвивальної та виховної мети курсів ФТД;
- виокремлення, відповідно до завдань і змісту навчання ФТД методів навчання та дослідження природних явищ і процесів, методичних засобів та організаційних форм досягнення якісного результату.

За цих умов вважаємо за доцільне звернути увагу на міжпредметні зв'язки низки загальнопрофесійних дисциплін під час розвитку ІЦК майбутніх фахівців КТ (рис. 1). Для цих дисциплін фізика виступає фундаментом не лише для їхнього вивчення у ЗВО, а й для їх теоретичного розвитку на науковому рівні.

Як показує аналіз міжпредметних зв'язків ФТД у процесі розвитку ІЦК майбутніх фахівців КТ, для переважної більшості навчальних дисциплін (рис. 1) експеримент є критерієм істинності. На початку XXI ст. методи й тех.-нічні засоби експериментального дослідження природних явищ та процесів досягли високого ступеня досконалості. Їхнє енергетичне забезпечення до-сягає максимуму можливостей за сучасних технологій. Перевірені експери-ментальні методи дослідження потребують оновлення існуючих виробничих технологій. Зокрема, свого часу лазерна техніка, інформаційні технології, комп'ютери, спектрометри радіотелескопи відкрили можливість експеримен-тального прориву в невідомі раніше явища природи (Садовий та Трифонова, 2016). Відповідно виникли цілі галузі нанотехнологій, матеріалознавства, надміцних, надпровідних матеріалів. Проте нині наступив період граничної межі дослідження властивостей матеріальних об'єктів, швидкоплинних фізичних, хімічних і біологічних процесів. Тому впроваджуються нові методи таких досліджень.

Для формування уявлень студентів про зазначені наукові відкриття та методи їхнього дослідження необхідний відповідний рівень сформованості ІЦК.

*Інформаційно-цифрова компетентність* передбачає вміння використовувати наявні інформаційно-цифрові ресурси для отримання, зберігання, поширення та опрацювання необхідної інформації; здатність упевнено, критично, творчо й безпечно використовувати ІКТ для досягнення цілей, що визначаються потребами сталого розвитку особистості та суспільства в цілому (Трифонова, 2018).

Отже, зважаючи на необхідність опрацювання значного за обсягом наукового матеріалу при підготовці майбутнього фахівця КТ, ми зробили висновок про доцільність розробки інтегрованих курсів природничих та технічних дисциплін, де буде розкрито новітні методи досліджень, проблем, що забезпечить мотивацію навчання, досягнення кращих результатів успішності, сприятиме перетворенню знань у безпосередню виробничу силу, сприятиме формуванню цілісного уявлення про сучасну наукову картину світу (рис. 2).

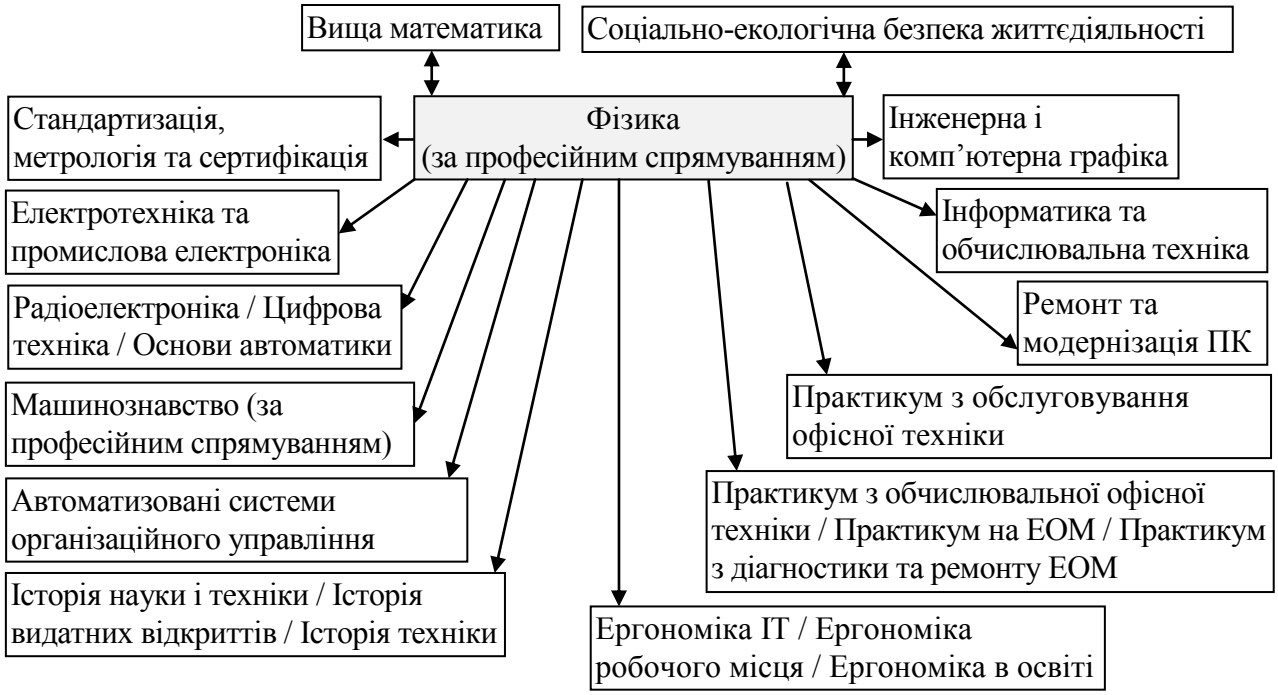



Рис. 1. Міжпредметні зв'язки ФТД у процесі розвитку ІЦК майбутніх фахівців КТ

Початок XXI ст. привніс у суспільство новітню парадигму освіти, сутність якої полягає в усе більшому переході від простого накопичення знань до формування визначених освітньою галуззю компетентностей. В інтегрованій єдності вони мають забезпечувати формування таких якостей

фахівця, які дають можливість особистості самостійно вирішувати проблеми, що виникають під час роботи чи навчання, а також постійно самовдосконалюватися, самоутверджуватися, організовувати самоосвіту впродовж усього життя.

Окреслена проблема вдосконалення системи підготовки фахівців не залишила осторонь і педагогічну галузь, зокрема, підготовку фахівців КТ. Адже саме ці фахівці покликані сформувати в суб'єктів навчання наукове розуміння явищ оточуючого світу, науковий світогляд, уявлення про СНКС, бажання освоювати все нові й нові технології, що стрімко та невпинно змінюються та вдосконалюються в бурхливому суспільному житті.

Рис. 2. Структура навчальної програми з дисципліни «Концепції сучасної наукової картини світу»

У зв'язку з цими змінами, в основу сучасної методики навчання ФТД покладено формування нелінійного типу мислення суб'єктів навчання.

Під час навчання студентів у педагогічних ЗВО розпочинати процес формування нелінійності мислення варто з перших курсів. З цією метою ми пропонуємо навчальним планом підготовки фахівців спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» передбачити в курсі КСНКС (рис. 2), опанування якого передбачає ознайомлення студентів з інтегрованим і нелінійно сформованим навчальним матеріалом, що систематично відображає всі компоненти та принципи СНКС, забезпечити формування в майбутніх фахівців із вищою освітою відповідної фахової та

ІЦК як структурний компонент, тему «Лінійність та нелінійність у теорії пізнання світу» (рис. 2).

Ми склали структурно-логічну схему парадигми самоорганізації (рис. 3), що становить методологічну основу нелінійного самоорганізуючого навчання.

Ефективною формою практичної реалізації нелінійності в навчально-пізнавальній діяльності є складання структурно-логічних схем занять, теми чи розділу, де основу становлять принципи самоорганізації (рис. 3).

Аналіз запропонованої схеми (рис. 3) дає підставу підвести думку студентів, що самоорганізація виступає джерелом еволюції систем і життя, оскільки вона слугує початком процесу виникнення нових і складніших структур у розвитку системи.

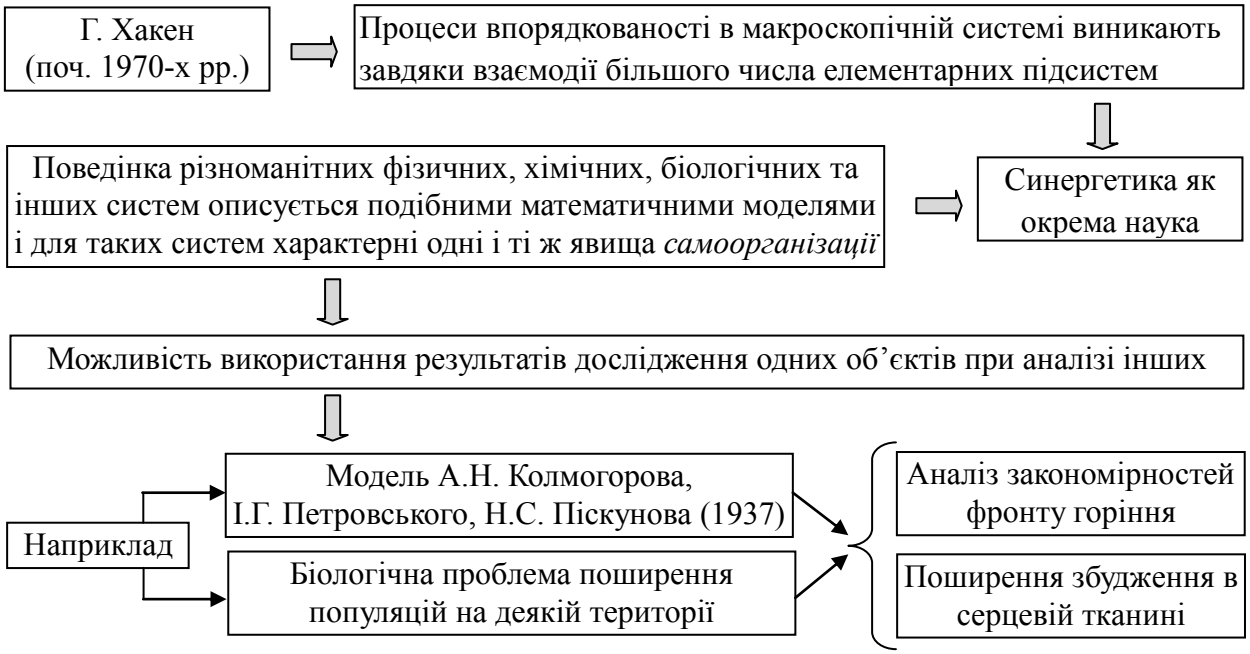



Рис. 3. Схема парадигми самоорганізації

Для забезпечення більш глибокого розвитку нелінійного мислення ми пропонуємо на старших курсах ввести дисципліну «Теорія самоорганізації в педагогічній освіті» (Садовий та Трифонова, 2017) (рис. 4).

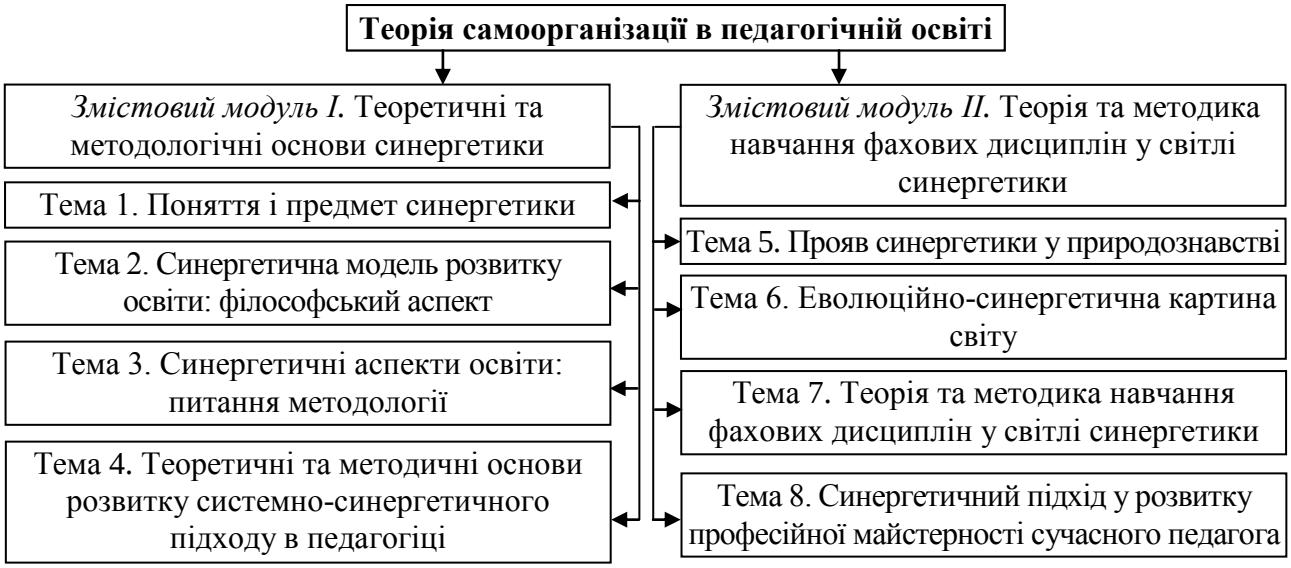



Рис. 4. Структура навчальної програми з дисципліни «Теорія самоорганізації в педагогічній освіті»

Ще однією особливістю сучасного суспільства є стрімкий розвиток технологій, зокрема, інформаційно-комунікаційних, хмарних та цифрових.

Як показують дослідження (Садовий та Трифонова, 2016), розвиток науки, освіти, техніки і технологій нерозривно пов'язаний зі становленням НКС. Їх взаємообумовлений розвиток став одним із провідних чинників прогресу людства.

За попитом вживання технології ми поділяємо на нові, ненові – удосконалені старі, корисні та застарілі (рис. 5). Такий розподіл є умовним і базується на певних критеріях. Основним критерієм їх ефективності є поняття «життєвий цикл» їх успішного функціонування, який визначається рівнем попиту на ринку.

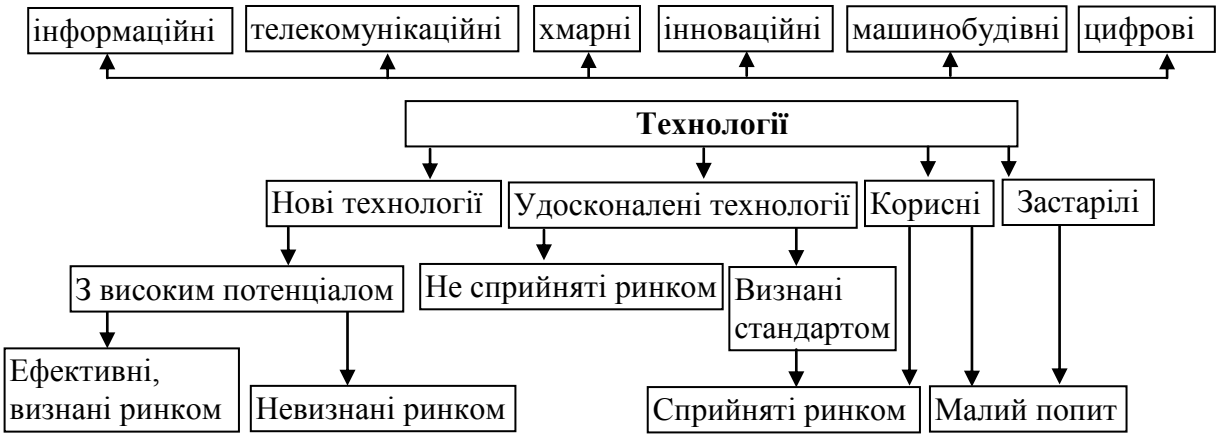



Рис. 5. Розподіл технологій за попитом на ринку

Обчислювальна (комп'ютерна) техніка виступає основним компонентом процесу обчислень, обробки даних та моделювання в технологічних процесах. Розвиток технологій конструювання та виробництва електронно-обчислювальних машин ґрунтовно вплинув на формування СНКС, оскільки дає можливість проникнути в явища мікро-, макро- та мегасвіту, зробити відповідні висновки, але досягти цього без певного рівня сформованості ІЦК у суб'єктів пізнання не можливо.

Отже, в сучасних умовах розвитку освіти для забезпечення розвитку ІЦК при навчанні ФТД варто створити належне освітнє середовище, яке б включало і сучасні технології (рис. 5). Таким, на нашу думку, є сформоване нами *цифрове мехатронне освітнє середовище* (рис. 6). Система, де закладено взаємозв'язок механічних, електронних, інформаційних, комп'ютерних елементів називається *мехатроніка* (Тверитникова та ін., 2015) і включає в себе єдину систему знань з електроніки, пневмо- і гідроавтоматики, датчиків та сенсорів; вивчення функцій електромеханіки та оптикомеханіки, конструювання механічних засобів, комп'ютерного конструювання механічних та електронних пристроїв, проектування віртуальних проектів представляє робототехніка.

В умовах цифрового мехатронного освітнього середовища (рис. 6) розвиток ІЦК студентів під час навчання ФТД здійснюється за визначеними нами компонентами (Трифонова, 2018): процесуально-мотиваційний, когнітивний, організаційно-конструктивний, емоційно-комунікативний, результативний, аналітико-коригувальний. Указані компоненти мають показники.

До показників *процесуально-мотиваційного компонента* ми віднесли вміння: 1) здійснювати аналіз історико-еволюційного поступу розвитку автоматизованих та цифрових систем практичного навчального характеру; 2) складати навчальні проекти та виготовляти пристрої з елементами мехатроніки й робототехніки та здійснювати їхнє випробування; 3) розробляти рекламні матеріали з пропаганди ІЦ технологій, консультувати споживачів цифрових приладів, здійснювати експертизу мехатронних систем та робототехніки.

У межах процесуально-мотиваційного компоненту передбачається:

- здійснення аналізу історико-еволюційного поступу розвитку автоматизованих та цифрових систем практичного навчального характеру;
- складання навчальних проектів, виготовлення пристроїв з елементами мехатроніки й робототехніки, здійснення їхнього випробування;

- розроблення рекламних матеріалів з пропаганди ІЦ технологій, консультування споживачів цифрових приладів, здійснення експертизи мехатронних систем та робототехніки.

Показниками *когнітивного компоненту* є: 1) теоретичні розрахунки механічних вузлів мехатронних засобів; 2) розробка електромеханічних та оптикомеханічних вузлів мехатроніки; 3) програмне забезпечення мехатронних засобів; 4) принципи об'єктно орієнтованого підходу побудови механіко-технологічних систем із мехатронних модулів; 5) правила аналізу технологічних графів для мехатронних систем зі стабільним і моностабільним керуванням.

*Організаційно-конструктивний компонент* включає такі показники: 1) технологію створення мехатронних засобів навчання; 2) комп'ютерне конструювання механічних та електронних пристроїв мехатроніки; 3) проекти інтелектуальних та віртуальних мехатронних систем; 4) елементи конструкторського проектування вузлів та механізмів із використанням цифрових приладів.

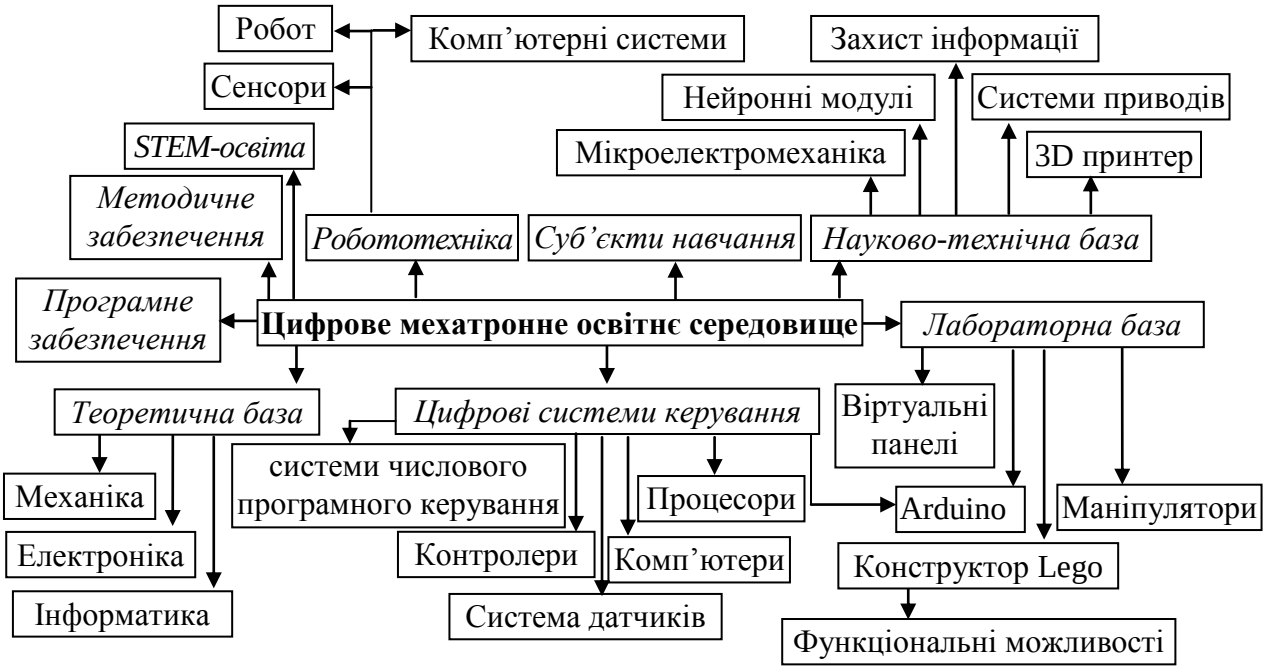



Рис. 6. Структура цифрового мехатронного освітнього середовища

*Емоційно-комунікативний компонент* містить показники: 1) доповнену модельну (віртуальну) реальність цифрових приладів, систем робототехніки та ін.; 2) виготовлення документації з розробки технологічного процесу конструювання деталей, вузлів та механізмів із використанням цифрових приладів; 3) можливі виробничі ситуації в частині дотримання норм і правил безпеки праці з цифровими приладами.

*Результативний компонент* охоплює такі показники: 1) уміння одержати кінцевий результат та обробляти результати конструювання, виготовлення проекту, відтворення інформації в мехатронних системах та робототехніці; 2) хмаро орієнтовані технології інформаційного забезпечення мехатронних систем; 3) освоєння засобів систем автоматизованого проектування та CAD-забезпечення; 4) уміння організовувати теоретичне та практичне навчання суб'єктів навчання.

*Аналітико-коригувальний компонент* передбачає визначення прогалин у засвоєнні знань та в розвитку відповідної компетентності, з'ясування їхніх причин та окреслення шляхів їх усунення.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Тому при підготовці майбутніх фахівців КТ методика навчання ФТД покликана визначати закономірності їхнього навчання як навчальних предметів у контексті формування СНКС як інтегративного чинника в умовах цифрового мехатронного освітнього середовища. Стрімкий розвиток науки, техніки і технологій вимагає систематичної модернізації змісту освітнього процесу з ФТД із використанням відповідних технологій і засобів навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

Гончаренко, С. У. (2004). Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти. *Дидактика професійної освіти, 1,* 177 (Honcharenko, S. U. (2004). Fundamentality or narrow professionalism of education. *Didactics of Professional Education, 1,* 177).

Козловська, І. М. (2009). Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*, *2,* 71-74 (Kozlovska, I. M. (2009) Metaproject integration as a means of forming the content of vocational education. *Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, perspectives, 2,* 71-74).

Корсак, К. (2003). Інтегрований курс «Основи сучасного природознавства» як засіб формування синергетичного світобачення студентів. *Вища освіта України, 2,* 94-99 (Korsak, K. (2003). Integrated course "Fundamentals of modern natural science" as a means of forming the synergetic world of students. *Higher Education of Ukraine, 2,* 94-99).

Мартинюк, М. Т., Декарчук, М. В., Хитрук, В. І. (2013). Теоретичні і методичні засади підготовки вчителя фізики в контексті реалізації інтегративного освітньо-галузевого підходу до підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 19,* 299-301 (Martyniuk, M. T., Dekarchuk, M. V., Khytruk, V. I. (2013). Theoretical and methodological principles of teacher training in the field of physics in the context of the implementation of an integrative educational-branch approach to the training of teachers of natural sciences. *Collection of scientific works of Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko. Pedagogical series, 19,* 299-301). Retrieved from: http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/31807/28415.

Подопригора, Н. В. (2015). *Методична система навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах*. Кіровоград: ФО-П Александрова М. В. (Podopryhora, N. V. (2015). *Methodological system of teaching mathematical methods of physics in pedagogical universities*. Kirovohrad: FO-P Alexandrova M. V.).

Рибак, С. М. (2006). *Міжпредметні зв'язки природничо-математичних і спеціальних дисциплін у підготовці вчителя фізики* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Rybak, S. M. (2006). *Interdisciplinary connections of natural-mathematical and special disciplines in the preparation of a teacher of physics* (PhD thesis). Vinnytsia).

Садовий, М. І. (2015). Методика формування експериментальних компетентностей старшокласників засобами сучасних експериментальних комплектів з фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (51),* 268-279 (Sadovyi, M. I. (2015). A methodology for the formation of experimental competencies of senior pupils using modern experimental kits in physics. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 7 (51),* 268-279).

Садовий, М. І., Вовкотруб, В. П., Трифонова, О. М. (2013). *Вибрані питання загальної методики навчання фізики*. Кіровоград: ПП «ЦОП «Авангард» (Sadovyi, M. I., Vovkotrub, V. P., Tryfonova, O. M. (2013). *Selected questions of the general methodology of teaching physics*. Kirovohrad: PP "TsOP ""Avangard").

Садовий, М. І., Трифонова, О. М. (2016). *Сучасна фізична картина світу*. Кіровоград: ПП «ЦОП «Авангард» (Sadovyi, M. I., Tryfonova, O. M. (2016). *Modern physical picture of the world*. Kirovohrad: PP "TsOP "Avangard").

Садовий, М. І., Трифонова, О. М. (2017). *Теорія самоорганізації та синергетики у навчанні студентів педагогічних ВНЗ*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка (Sadovyi, M. I., Tryfonova, O. M. (2017). *The theory of self-organization and synergetics in the teaching of students of pedagogical universities*. Kropyvnytskyi: RVV KSPU named after V. Vynnychenko).

Стучинська, Н. В. (2009). *Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02). Київ (Stuchynska, N. V. (2009). *Integration of the fundamental and professional training of future physicists in the process of studying physical and mathematical disciplines* (DSc thesis) Kyiv).

Тарасенко, Р. О. (2017). *Теоретичні і методичні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.10). Київ (Tarasenko, R. O. (2017). *Theoretical and methodological principles of forming the informational competence of future translators for the agrarian sector in higher education institutions* (DSc thesis). Kyiv).

Трифонова, О. М. (2015). Критерії підвищення рівня науковості вивчення питань квантової фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (51),* 172-179 (Tryfonova, O. M. (2015). Criteria for raising the level of scientific knowledge of quantum physics. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 7 (51),* 172-179).

Трифонова, О. М. (2018). Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки (ЦДПУ ім. В. Винниченка), 173 (II),* 221-225 (Tryfonova, O. M. (2018). Information and digital competence: foreign and domestic experience. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences (V. Vynnychenko CSPU), 173 (II),* 221-225).

Тверитникова, О. Є., Посвятенко, Н. І., Мельник, Т. В. (2015). *Нариси історії розвитку прикладних технічних наук в Україні. З досвіду Харківського політехнічного інституту*. Харків: НТУ «ХПІ» (Tverytnykova, O. Ye., Posviatenko, N. I., Melnyk, T. V. (2015). *Essays on the history of development of applied technical sciences in Ukraine. From the experience of Kharkiv Polytechnic Institute*. Kharkiv: NTU «KhPI»).

## РЕЗЮМЕ

**Трифонова Елена.** Теоретико-методологическая основа развития информационно-цифровой компетентности будущих специалистов компьютерных технологий при интегративности физики и технических дисциплин

*В статье рассмотрены теоретические и методологические основы информационно-цифровой компетентности будущих специалистов компьютерных технологий в условиях интегративности физики и технических дисциплин. В качестве примера реализации интегративности предложены структуры курсов «Концепции современной научной картины мира» и «Теория самоорганизации в педагогическом образовании». Для обеспечения развития информационно-цифровой компетентности в образовательном процессе сформирована структура цифровой мехатронной образовательной среды. Доказано, что при подготовке будущих специалистов компьютерных технологий методика обучения физики и технических дисциплин призвана определять закономерности их обучения как учебных предметов в контексте формирования современной научной картины мира как интегративного фактора в условиях цифровой мехатронной образовательной среды.*

***Ключевые слова:*** *методика обучения физике и техническим дисциплинам, образовательная среда, интегративность, информационно-цифровая компетентность.*

## SUMMARY

**Tryfonova Olena.** Theoretical and methodological basis of development of information and digital competence of future specialists of computer technologies for the integrity of physics and technical disciplines**.**

*In the article the theoretical and methodological bases of development of information and digital competence of future specialists of computer technologies under conditions of integrity of physics and technical disciplines are considered.*

*There is an avalanche-like accumulation of discoveries in physics and engineering. Their significance is increasing for the formation of the scientific outlook of future specialists in computer technology. In this regard, we consider it expedient to draw attention to the methodology of teaching physics and technical disciplines in the institution of higher education.*

*Research methods are the analysis of sources on the problem of research and regulatory documents, structural and logical analysis, generalization and systematization of research results.*

*The emphasis is made on the development of information and digital competence of students. Information and digital competence involves the ability to use existing information and digital resources for obtaining, storing, disseminating and processing the necessary information; ability to confidently, critically, creatively and safely use ICTs to achieve goals determined by the needs of sustainable development of the individual and society as a whole. There is a need to work out a large volume of scientific material in the preparation of a future specialist in computer technology. Therefore, we concluded that it is expedient to develop integrated courses in natural and technical disciplines. As an example of implementation of integration, the structures of the courses "Concepts of the modern scientific picture of the world" and "The theory of self-organization in pedagogical education" were proposed.*

*In order to ensure development of information and digital competence in the educational process, the structure of the digital mechatronic educational environment is formed.*

*It is proved that in the training of future computer technology specialists the method of teaching physics and technical disciplines is intended to determine the regularities of their teaching as educational subjects in the context of formation of a modern scientific picture of the world as an integrative factor in the conditions of a digital mechatronic educational environment.*

***Key words:*** *methodology of teaching physics and technical disciplines, educational environment, integrity, information and digital competence.*

УДК 378.037

**Сергій Хоменко**
Сумський національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0002-2105-0432
**Петро Рибалко**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6460-4255
**Світлана Гудим**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9124-8252
**Микола Гудим**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9732-6393
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/174-185

# ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НЕСПОРТИВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

*У даній статті розкривається питання, що одними з головних завдань фізичного виховання у закладах вищої освіти України є залучення студентів до систематичного підвищення рівня рухової активності, збереження і зміцнення здоров'я, забезпечення високого ступеню розвитку рухових якостей, оптимізації функціональних можливостей організму молоді, придбання спеціальних знань, навичок та вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. У даній статті визначаються особливості впливу фізичних навантажень на показники функціонального стану центральної нервової системи та розумову працездатність. Виявлено основні механізми оптимальної, напруженої та неадекватної адаптації до важкої м'язової роботи.*

***Ключові слова:*** *студент, фізичне виховання, заклад вищої освіти, здоров'я, фізичні якості.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні під впливом багатоаспектних соціально-економічних чинників стан здоров'я населення України, зокрема дітей та підлітків, значно погіршився і є у критичному стані. Негативний вплив на здоров'я молоді має зменшення рухової активності, гіпокінезія, гіподинамія та відсутність оптимального повсякденного фізичного навантаження. Це суттєво відбивається на фізичному розвиткові студентів і призводить до погіршення стану здоров'я, недостатність рухової активності знижує функціональні можливості організму.

Використовуючи всі форми фізичного виховання, необхідно досягти оптимальної компенсації біологічної потреби в русі. Великий резерв можливостей у вирішенні цих завдань має організація самостійних занять студентів фізичними вправами (Завидівська та Ополонець, 2010; Карасєвич, 2017).

Самостійні заняття фізичними вправами, спортом та туризмом повинні бути обов'язковою складовою здорового способу життя студентів, вони доповнюють дефіцит рухової активності, сприяють ефективнішому відновленню організму після втоми, підвищенню фізичної та розумової працездатності. Такі заняття можна проводити за звичних умов, у вільний час, залучаючи до них вправи, які подає викладач.

Головне завдання системи фізичного виховання – це зміцнення здоров'я людини, підвищення їхньої працездатності, формування певних якостей. Основні завдання фізичного виховання студентів визначені вимогами програми для закладів вищої освіти (Сергієнко, 2014):

- формування у студентів вольових якостей, активної життєвої позиції, виховання потреби у фізичному вдосконаленні, у систематичних заняттях фізичною культурою і спортом;
- набуття студентами системи знань про основи теорії, методики, організації фізичного виховання і спортивного тренування;
- психофізична підготовка студентів до праці з урахуванням особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності;
- зміцнення здоров'я студентів, сприяння правильному формуванню й гармонійному розвиткові організму, виховання навичок здорового способу життя, відмова від шкідливих звичок, підтримання високої працездатності протягом усього періоду навчання;
- удосконалення спортивної майстерності студентів. Для вирішення цих завдань використовують як навчальні, так і самодіяльні форми фізичного виховання, передбачені програмою. Самостійна робота студентів суттєво доповнює навчальні форми занять і надає процесу

фізичного виховання безперервності, підвищуючи ефективність впливу на фізичний розвиток і підготованість студентів (Гвоздецька та ін., 2017; Рибалко та Хоменко, 2018).

Трудова, навчальна і спортивна діяльність спрямовується та регулюється сукупністю мотивів. У результаті дії несприятливих факторів навколишнього середовища відбувається порушення процесів сприйняття, переробки та передачі інформації при виконанні фізичної і розумової роботи. Інтенсивне навчальне навантаження викликає виражену функціональну напругу людини, що призводить до значного зниження працездатності організму і не дозволяє їй ефективно та тривало виконувати роботу (Борисова та Матвеев, 2007).

На сьогодні в умовах соціальної та спортивної системи конкурування студенти, крім високої фізичної підготовленості, повинні дотримуються тактики аферентного компоненту шляхом динамічного розвитку моральних, вольових і спеціальних психічних якостей та мотивації.

**Аналіз актуальних досліджень.** На думку багатьох авторів, спостерігається негативна тенденція до збільшення кількості молоді з низьким і нижчим за середній рівнями фізичного здоров'я та фізичної підготовки (Язловецький, 2002; Ісаков, 2006; Борисова, 2010).

На сьогодні в Україні та в країнах ближнього зарубіжжя спостерігається стійка тенденція до зниження фізичного стану студентської молоді (Лошицька, 2007; Фіногенов, 2010). Однією з соціально значимих причин цього явища є підвищення психічних, емоційних та стресових навантажень тощо (Дутчак, 2009; Бар-Ор та Роуланд, 2009; Лизогуб, 2010).

В останні роки інтенсивно вивчаються особливості взаємозв'язків психоемоційного стану та фізичної працездатності спортсменів: стрільців з лука (Г. Б. Сафронова, А. Я. Стьопіна, Н. Ю. Кравчук), гандболістів (С. А. Масальская), футболістів (А. М. Зеленцов, Г. Б. Сафронова, Й. Г. Фалес), легкоатлетів (М. С. Довганик; W. A. Grana), борців (Г. В. Сілін), а також серед студентів (А. В. Магльований; Г. Д. Галайтатий).

Дослідник І. Верблюдов розробив та запровадив оптимальний варіант індивідуальної тренувально-оздоровчої програми для самостійного використання студентами неспортивної спеціалізації закладу вищої освіти шляхом розроблення спецкурсу «Індивідуальна тренувально-оздоровча робота».

Науковець наголошує, що його вивчення дає можливість студентам не лише отримати необхідні теоретичні знання, але й практично оволодіти значною частиною засобів та методів оздоровлення, скласти індивідуальну

програму підвищення рівня здоров'я і набути необхідних практичних умінь та навичок у застосуванні валеологічних знань у самостійній тренувально-оздоровчій роботі.

На нашу думку, удосконалення сучасних оздоровчо-тренувальних програм на основі поглиблення дидактичної складової є важливою умовою якісної спортивно-оздоровчої діяльності студентів в умовах закладу вищої освіти.

Низкою фахівців пропонується розумно обмежити кількість видів спорту, що культивується у ЗВО з урахуванням інтересу студентів (Г. Ф. Кисельов, О. А. Маркіянов). Існує інша точка зору. Передбачається, що максимальне урізноманітнення навчального процесу нетрадиційними засобами та методами сприятиме зростанню мотивації до занять з ФВ (І. Р. Боднар).

Дослідження фахівців у галузі фізичного виховання студентів (Ю. Козерук, Г. Куртова, П. Рибалко, С. Харченко) доводять, що сучасна молодь, на жаль, стає фізично слабшою, розвиток рухових якостей не відповідає вимогам сучасної професійної підготовки.

Закони України «Про фізичну культуру і спорт» і «Про освіту», «Про вищу освіту» дозволяють переосмислити цінності фізичної культури студентів, у новому аспекті освітити її освітні, виховні і оздоровчі функції.

Зокрема, Закон України «Про фізичну культуру і спорт» визначає вміст фізичної культури студентів як самостійну сферу діяльності в соціокультурному просторі, виділяючи при цьому її освітні пріоритети.

**Мета статті –** створення сприятливих умов для реалізації права студентської молоді на заняття фізичною культурою і спортом, задоволення потреб у розвитку їх фізичних якостей.

**Завдання:** 1. Зміцнення та збереження здоров'я студентської молоді; усебічний розвиток фізичних здібностей.

2. Формування свідомої мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом.

**Методи дослідження**. У даній статті для досягнення зазначеної мети використано такі методи, як: аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури за проблемою дослідження для виявлення сутності основоположних понять; порівняння, узагальнення й систематизація матеріалів для визначення особливостей впливу фізичних навантажень на показники функціонального стану центральної нервової системи та розумову працездатність, а також виявлення основних механізмів оптимальної, напруженої та неадекватної адаптації до важкої м'язової роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Із теорії фізичного виховання відомо, що такі якості, як сила, швидкість, витривалість, гнучкість та спритність є головними факторами рухових можливостей людини: вони якісно визначають усю різноманітність окремих видів прояву фізичних якостей, під якими розуміють комплексні форми прояву фізичних якостей. Про якість можна судити лише за всією сукупністю видів її прояву. Тому окремо взятий вид прояву фізичної якості не може виразити в повному обсязі відповідну фізичну якість. З цієї позиції «фізичні якості» – поняття, що відображає якісну визначеність різновидів її прояву, тобто те, що відрізняє або об'єднує їх у якісному відношенні (Ашанин та Филенко, 2008; Рибалко, 2011).

Отже, в основі розвитку тієї чи іншої фізичної якості лежить розвиток усіх видів її прояву, що необхідно враховувати при всебічному розвиткові фізичних якостей.

Проте теоретичний аналіз показав, що немає єдиної позиції щодо визначення кількості наявних у людини відносно самостійних видів прояву фізичних якостей. Це стоїть на перешкоді чіткій конкретизації тренувальної спрямованості занять із фізичного виховання.

Зокрема, до якісно специфічних видів прояву сили більшість відносять максимальну та швидкісну силу. Проте, у визначенні швидкісної сили єдиної позиції не спостерігається. Так, низка авторів (Борисова та Матвеев, 2007; Карасєвич, 2017; Рибалко та Хоменко, 2018; Сергієнко, 2014) швидкісну силу визначають як здатність до мобілізації функціонального потенціалу для досягнення високих показників сили в максимально короткий час. При цьому у швидкісній силі виділять окремі різновидності.

Більшість фахівців у швидкісній силі виділяють вибухову як прояв швидкісної сили в умовах достатньо великих опорів.

В. Н. Платонов виділяє також стартову силу – прояв швидкісної сили в умовах протидії відносно невеликих і середніх опорів.

В. М. Зациорский швидкісну силу диференціює на динамічну, амортизаційну (пліометричний режим скорочення м'язів) та вибухову.

Інші вчені під швидкісною силою розуміють відносно самостійний специфічний вид прояву сили у швидкості в певному діапазоні зовнішнього опору. Швидкісна сила тут визначається як здатність із якомога більшою швидкістю долати помірний опір (20–70 % від макс.).

Низка теоретиків до видів прояву сили відносять вибухову силу, але одні з них її розглядають як самостійний специфічний вид прояву сили, інші ж різниці між вибуховою та швидкісною силою не бачать. Так, вибухова сила людини в одних випадках визначається як її здатність досягнути в

найкоротший час максимальних показників сили при величині зовнішнього опору більше 70 % від максимально можливого в ізометричному режимі скорочення м'язів, в інших – величина зовнішнього опору не вказується.

Окремі фахівці виділяють силову витривалість як один із видів прояву сили й визначають її як здатність тривалий час підтримувати достатньо високі силові показники. Інші дослідники силову витривалість відносять до прояву витривалості.

Невелике коло вчених до видів прояву сили відносять також і швидкісно-силову витривалість, яка визначається ними як здатність до тривалого виконання швидкісно-силових вправ.

Якість швидкості виражається через сукупність таких різновидів її прояву, як швидкість простих і складних рухових реакцій, швидкість поодинокого руху та частота рухів.

Глибшу класифікацію рухових реакцій подає В. Н. Платонов, який виділяє власне реакцію та реакцію прогнозування, що можуть бути простими та складними. Складні реакції, у свою чергу, поділяються на диз'юнктивні (із взаємовиключаючим вибором) та диференціювальні (вибір найбільш адекватної дії-відповіді).

Як на нашу думку, у методичній літературі не прослідковується чіткої межі між визначенням реакції вибору та визначенням одного з різновидів спритності – здатність швидко перебудовувати рухову діяльність відповідно до вимог обставин, що раптово змінюються.

У теорії і практиці фізичного виховання виділяють такі види витривалості, як загальна та спеціальна. Проте, фахівці під загальною витривалістю розуміють здатність людини якомога довше виконувати м'язову роботу помірної інтенсивності (аеробного характеру), яка вимагає функціонування переважної більшості скелетних м'язів.

З таким визначенням можна не погодитися, оскільки робота помірної інтенсивності починається після 30-ї хвилини від початку роботи, а аеробне енергозабезпечення роботи починається приблизно з п'ятої хвилини від її початку. Інтенсивність роботи, яка дозволяє їй тривати 5-30 хв, визначають як велику.

Б. А. Ашмарін та В. Н. Платонов акцентують увагу та тому, що всі види витривалості мають єдиний вимірювач – час роботи до початку зниження її інтенсивності. У силу цього розрізняють витривалість у максимальній, субмаксимальній, великій та малій зонах навантажень.

У той самий час М. М. Линець у спеціальній витривалості виділяє швидкісну та силову витривалість і, таким чином, крім тривалості роботи

пропонує визначати також і спосіб регулювання величини фізичного навантаження. За ним швидкісна витривалість – це її здатність якомога довше виконувати роботу з білягранічною та граничною для себе інтенсивністю. Силова витривалість – це здатність людини якомога продуктивніше, для конкретних умов спортивної або іншої рухової діяльності, долати помірний зовнішній опір. При цьому мається на увазі різноманітний характер роботи м'язів: утримування пози, повторне виконання вибухових зусиль, циклічна робота певної інтенсивності тощо.

Серед різновидів прояву гнучкості всі теоретики одностайно виділяють активну і пасивну гнучкість.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що на даний момент не існує єдиної позиції щодо аналізу фізичних якостей за видами їх прояву. Це заважає не тільки краще зрозуміти тренувальну сутність і класифікувати всі відомі види прояву фізичних якостей, а й удосконалювати тренувальний процес у цілому, робити його більш ефективним, більш адекватним до завдань фізичного виховання.

Широко розповсюджене використання явища «позитивного переносу» в розвитку фізичних якостей не має під собою глибокого методичного обґрунтування, оскільки так званий «перехресний» ефект спостерігається тільки при певній спільності механізмів центральної регуляції та енергозабезпечення, або ж виключно на початкових стадіях адаптації, при фізичній підготовці нетренованих людей. Із адаптацією організму до специфічних навантажень «перехресний» ефект зникає повністю, наступає період формування функціональних систем (Завидівська та Ополонець, 2010).

Особливе значення тут мають дослідження взаємозв'язку в розвиткові фізичних якостей. Установлено, що силова витривалість (кількість підтягувань) на 80 % залежить від максимальної відносної сили і на 20 % від інших факторів. Між показниками динамічної та швидкісної сили наявний як позитивний кореляційний зв'язок, так і достовірні відмінності.

Відомо, що систематичне виконання ізометричних напружень серіями з короткими інтервалами відпочинку призводить до підвищення утилізації кисню і, таким чином, позитивно позначається на розвиткові загальної витривалості.

Між показниками максимальної сили й витривалості існує складний зв'язок: чим більша сила, тим триваліше підтримується вибране зусилля (більша абсолютна витривалість).

Між показниками статичної та динамічної сили існує помірний кореляційний зв'язок. А між витривалістю при статичній та динамічній

роботі існує слабкий зв'язок. Показники швидкісної сили мало залежать від максимальної сили. Все це вказує не специфічність їх фізіологічних механізмів, що необхідно враховувати під час розвитку фізичних якостей.

Для забезпечення оптимальної величини метаболічних процесів у працюючих органах програма всебічного розвитку фізичних якостей повинна передбачати:

1) оптимальну вибірковість впливу на конкретні рухові функції в окремому занятті. З позиції теорії адаптації чим більша кількість різних за своєю тренувальною спрямованістю та біомеханічною структурою завдань вирішується на занятті, тим менші можливості для вдосконалення має кожна з функціональних систем. Питання вибіркової мобілізації функціональних систем у контексті одночасного розвитку цілого комплексу якісно відмінних рухових функцій у теорії і методиці фізичного виховання не знайшло свого чіткого наукового обґрунтування.

Пояснюється це тим, що більшість теоретиків та практиків (Сергієнко, 2014) зосереджують увагу, головним чином, на вирішенні всієї сукупності тренувальних завдань на кожному занятті. Це, з позиції оперативної адаптації до фізичних навантажень, призводить до незначного й короткочасного напруження широкого кола морфо-функціональних структур організму (Борисова та Матвеев, 2007).

Зокрема, як вважає Л. І. Ратушная, вирішення завдання всебічного розвитку фізичних якостей можливе за умови збалансованого поєднання засобів швидкісної, силової, швидкісно-силової та аеробної спрямованості. Ці вправи необхідно включати в усі уроки, крім уроків лижної підготовки.

Окремі спроби забезпечити вибірковий вплив на конкретні рухові функції в окремому занятті розраховані, головним чином, на спортивну спеціалізацію, а тому не спроможні повною мірою вирішити проблему оптимального навантаження функціональних систем у процесі всебічного розвитку фізичних якостей.

Так В. Н. Платонов та Л. П. Матвеєв визначають переважну тренувальну спрямованість занять за критерієм, який дозволяє поділити всі відносно незалежні тренувальні завдання на три групи: на вдосконалення швидкісних можливостей, на вдосконалення анаеробної витривалості, на вдосконалення аеробної витривалості. Це значно звужує тренувальну спрямованість занять, але, за умови паралельного вдосконалення усіх якісно відмінних рухових функцій організму і, більше того, при збалансованому їх розвитку в усіх головних м'язових групах, даний методичний підхід лише частково може вирішити проблему вибіркової спрямованості занять;

2) оптимальну послідовність розв'язання завдань різної тренувальної спрямованості як на окремому занятті, так і в системі суміжних занять. За даними літературних джерел (Карасєвич, 2017), якщо комплексне заняття спрямоване на вдосконалення шляхів енергозабезпечення роботи, найбільш ефективною буде така послідовність: алактатні анаеробні навантаження – лактатні анаеробні навантаження – аеробні навантаження. Якщо ж в основу розподілу покласти якісні характеристики фізичних навантажень, то раціональною буде така послідовність: швидкісні – силові – на витривалість, або ж силові – швидкісні – на витривалість. Але складність цього розподілу на практиці полягає в тому, що фізичні навантаження можуть характеризуватись одразу цими двома ознаками. Тому проблема послідовності фізичних навантажень потребує подальшого дослідження;

2) новизну тренувальних впливів, яку можна досягти шляхом періодичного оновлення структури занять, форми та змісту фізичних вправ, а також методів їх виконання.

При визначенні оптимального інтервалу відпочинку між односпрямованими навантаженнями в суміжних заняттях лежить концепція, яка передбачає виконання наступного тренувального навантаження в фазі суперкомпенсації після попереднього. У процесі рухової активності організм учнів може отримувати фізичні навантаження різної величини. Від них залежить тривалість протікання процесів відновлення та величина фази суперкомпенсації, що, у свою чергу, впливає на частоту тренувальних занять та динаміку росту тренованості. З цієї точки зору тренувальна програма всебічного розвитку фізичних якостей повинна передбачати не менше 3-х односпрямованих занять на тиждень. Тому спроби управляти фізичним розвитком лише на уроках фізичного виховання є безперспективним.

При визначенні оптимальної тривалості застосування одних і тих самих тренувальних чинників слід керуватися даними літературних джерел, які вказують, що етап невідповідності фізичних навантажень підвищеним функціональним можливостям організму наступає приблизно через 4–6 тижнів від початку їхньої дії. Подальше використання тренувальної програми не дає бажаного результату. В основі вимоги безперервного тренувального впливу на конкретні структури організму лежать дані про те, що припинення тренувальних впливів викликає процеси деадаптації. Крім цього, багаторазове чергування процесів адаптації та деадаптації призводить до швидкого зношування апарату структурного вдосконалення клітини. Не дивлячись на важливе значення даного фактору для розвитку тренованості, більшість фахівців з фізичного виховання ним нехтують.

**Висновки.** Усебічний розвиток фізичних якостей буде ефективнішим, якщо освітній процес планується послідовними блоками. Аналогічного підходу до освітнього процесу дотримується багато теоретиків, які пропагують випереджальний, щодо формування рухових навичок, розвиток необхідних видів прояву фізичних якостей.

Важливим у цьому відношенні є те, що процес деадаптації протікає дуже інтенсивно при повному припиненні тренувальних впливів. У той самий час навіть різко знижений обсяг (25–30 %) фізичних навантажень може зберегти досягнутий рівень тренованості протягом 2–3-х місяців.

Окрім цих недоліків забезпечення кожного із зазначених керівних положень формування довгострокової адаптації до фізичних навантажень у теорії та практиці побудови навчально-тренувального процесу нами не було виявлено також і комплексного їх урахування.

Система тренувальних завдань, спрямованих на всебічний розвиток фізичних якостей, формується за такими керівними положеннями:

- відповідність спрямованості фізичних навантажень очікуваному напрямку адаптації, що, відповідно до здійсненого нами комплексного аналізу фізичних якостей за видами їх прояву, вимагає впливу на 16 сторін рухової активності студентів;
- безперервна стимуляція адаптаційних процесів у всіх морфо-функціональних структурах організму;
- оптимальний вплив на конкретні рухові функції студентів, що забезпечується зменшенням кількості тренувальних завдань при збереженні всебічності тренувальних впливів.

## ЛІТЕРАТУРА

Ашанин, В. С., Филенко, Л. В. (2008). Информационные технологии тестирования индивидуальных когнитивных способностей студентов спортивных специализаций. *Физическое воспитание студентов творческих спеціальностей, 3,* 3-8 (Ashanin, V. S., Filenko, L. V. (2008). Information technologies of testing of individual cognitive abilities of students of sports specializations. *Physical education of students of creative specialties, 3,* 38).

Борисова, О., Матвеев, С. (2007). Олимпийское образование в структуре магистерской подготовки. *Наука в олимпийском спорте, 2,* 74-81 (Borisova, O., Matvieiev, S. (2007). Olympic education in the structure of master's training. *Science in Olympic Sports, 2,* 74-81.

Гвоздецька, С. В., Рибалко, П. Ф., Чередніченко, С. В. (2017). *Професійно-прикладна фізична підготовка*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Hvozdetska, S. V., Rybalko, P. F., Cherednichenko, S. V. (2017). *Applied physical training*. Sumy: PPE Tsioma S. P.).

Завидівська, Н, Ополонець, О. (2010). Шляхи оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 2,* 50-54 (Zavydivska, N., Opolonets, O. (2010). Ways of

optimization of sports activity of students of higher educational establishments. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society, 2,* 50-54).

Карасєвич, С. А. (2017). Упровадження інтерактивних форм і методів навчання у процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 56,* 81-93 (Karasevych, S. A. (2017). Introduction of interactive forms and teaching methods in the process of preparation of future teachers of physical culture. *Psychological and Pedagogical Problems of the Rural School, 56,* 81-93).

Рибалко, П. Ф. (2011). Особливості розвитку, формування і збереження здоров'я молоді в сучасних умовах. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка, 91, Т. 1,* 392-394 (Rybalko, P. F. (2011). Peculiarities of development, formation and preservation of youth health in modern conditions. *Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after T. H. Shevchenko, 91, Vol. 1,* 392-394).

Рибалко, П., Хоменко, С. Формування комплексної системи розвитку силових здібностей студентів аграрного вузу на заняттях з тхеквондо. *Фізична культура і спорт, 5 (24),* 107-113 (Rybalko, P., Khomenko, S. Formation of a complex system of development of power abilities of students of agrarian university at classes in taekwondo. *Physical Education and Sport, 5 (24),* 107-113).

Сергієнко, В. М. (2014). *Контроль та оцінка рухових здібностей студентів у процесі фізичного виховання*. Суми: СумДУ (Serhiienko, V. M. (2014). Control and evaluation of students' motor abilities in the process of physical education. Sumy: SSU).

## РЕЗЮМЕ

**Хоменко Сергей, Рыбалко Петр, Гудым Светлана, Гудым Николай.** Особенности методики развития физических качеств студентов.

*В данной статье раскрывается вопрос, что одними из главных задач физического воспитания в высших учебных заведениях Украины являются привлечение студентов к систематическому повышению уровня двигательной активности, сохранение и укрепление здоровья, обеспечение высокой степени развития двигательных качеств, оптимизация функциональных возможностей организма молодежи, приобретение специальных знаний, навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности. В данной статье определяются особенности влияния физических нагрузок на показатели функционального состояния центральной нервной системы и умственную работоспособность. Выявлены основные механизмы оптимальной, напряженной и неадекватной адаптации к тяжелой мышечной работе.*

***Ключевые слова**: студент, физическое воспитание, высшее учебное заведение, здоровье, физические качества.*

## SUMMARY

**Khomenko Serhii, Rybalko Petro, Hudym Svitlana, Hudym Mykola.** Peculiarities of the methodology of students' physical qualities development.

*In this article it is noted that one of the main tasks of physical education in higher education institutions of Ukraine is making students to systematically increase the level of motor activity, preserve and strengthen health, ensure a high degree of movement qualities, optimize the functionality of the body of youth, acquire special knowledge, skills and competences necessary for future professional activity.*

*Today, students face with a global socio-economic task of integrating national cultural potential into the world community. However, its implementation is only possible for specialists of the new generation that meet modern requirements according to the whole complex of professional and personal qualities. In addition to deep professional knowledge in the chosen specialty, such a specialist must have high physical condition and efficiency, personal physical culture, spirituality, informal leadership qualities. He should not be afraid of competition, be able to make independent decisions, that is, have creative thinking, and be an active and highly moral person. The emerging strategy of developing students' physical culture envisages giving up the unitary concept, liberalization and consistent humanization of the pedagogical process – the guarantor of formation of a specialist of new generation.*

*Obtained theoretical knowledge becomes the basis for transformation of consciousness of the personality of students and determines the level of their needs for physical activity. Systems approach to learning physical culture stimulates students to analyze facts, their generalizations and conclusions, which undoubtedly actualizes their ability to retrospectively search for information, its systematization, analysis and synthesis, accumulation of individual information bank. For the cognitive process, the goal acts as an ideal model of activity.*

*This article defines peculiarities of the influence of physical activity on the indicators of the functional state of the central nervous system and mental performance. The main mechanisms of optimal, intense and inadequate adaptation to heavy muscular work have been identified.*

***Key words:*** *student, physical education, higher education, health, physical qualities.*

УДК 378.018.8:376-056.264-051

**Світлана Цимбал-Слатвінська**
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-2732-5716
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/185-199

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

*У статті розкрито методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх логопедів: парадигмальний (розкриває спосіб аналізу педагогічного процесу на основі формування інформаційно-освітнього середовища та професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах цього середовища), системний (дозволяє врахувати суперечності й недоліки наявної системи професійної підготовки майбутніх логопедів), особистісно-орієнтований (припускає, що професійна підготовка майбутнього логопеда максимально враховує індивідуальні особливості студентів), аксіологічний (дозволяє розглядати логопедичну освіту як соціально-педагогічний феномен), антропосоціогуманістичний (зумовлює формування особистості логопеда як головної ланки освітнього процесу), компетентнісний (висуває на перше місце вміння вирішувати проблеми розвитку, навчання й виховання дітей із порушеннями мовлення), контекстний (уможливлює зв'язок і наступність професійної підготовки з професійною діяльністю), практико-орієнтований (проявляється в організації процесу активного*

*навчання), феноменологічний (орієнтується на безпосередньому спостереженні особливостей і властивостей досліджуваного процесу), сутнісний (забезпечує орієнтування на внутрішні особливості та зв'язки досліджуваних об'єктів), комплексний (дозволяє вирішувати головні завдання в подальшій освіті дітей).*

***Ключові слова:*** *методологічні підходи, парадигмальний, системний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, антропосоціогуманістичний, контекстний, компетентнісний, практико-орієнтований, феноменологічний, сутнісний, комплексний.*

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка майбутніх логопедів є складним процесом, осмислення якого має здійснюватися з різних позицій, теоретико-методологічними основами досліджуваного об'єкта обрано парадигмальний, системний (системно-структурний), особистісно-орієнтований (особистісно-діяльнісний), аксіологічний, антропосоціогуманістичний (гуманістичний, культурологічний, антропологічний), компетентнісний, контекстний, практико-орієнтований (технологічний, діяльнісний, професійно-діяльнісний, професійно-цільовий підхід, динамічний), феноменологічний, сутнісний, комплексний підходи.

**Аналіз актуальних досліджень**. Проблема професійної підготовки фахівця завжди була в центрі уваги вчених, залишається вона актуальною й сьогодні. Дослідження ведуться в різних напрямах: вивчення змісту підготовки майбутніх фахівців у процесі спеціальної (В. Коркунов, Н. Малофеєв, В. Нечипоренко, Е. Старобіна, О. Таранченко, С. Шевченко, М. Шеремет та ін.), корекційної (Д. Азбукін, В. Гладуш, Т. Дегтяренко, Н. Заварова, Б. Зодбаєва, О. Колишкін, В. Тетієва, А. Шевцов, Л. Яструбова та ін.) та інклюзивної (Т. Дегтяренко, Ю. Іванов, Н. Квітка, І. Кузава, І. Малишевська, О. Мартинчук, В. Хитрюк, В. Ремажевська, О. Рибчинська, В. Соколенко, І. Юхимець та ін.) освіти. Цілі досліджень цих учених, в основному, спрямовані на з'ясування умов, факторів, критеріїв педагогічної майстерності, розробку шляхів її вдосконалення, підготовки педагогічних кадрів.

**Мета статті** – визначити методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх логопедів.

**Методи дослідження.** У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) – для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на провідні тенденції та основні ідеї підготовки поліфункціонального й компетентнісно та практико-орієнтованого логопеда вважаємо за доцільне виділити методологічні

підходи і принципи, які лежать в основі його підготовки. Методологічні підходи до процесу професійної підготовки майбутніх логопедів включають основні правила, керівництво до дії як у процесі підготовки фахівця, так і в процесі подальшої поліфункціональної діяльності.

У контексті нашого дослідження в сучасній педагогіці використовується *парадигмальний підхід* (Б. Гершунський, М. Кларін, В. Краєвський, Н. Харченко та ін.). Сутність парадигмального підходу розкривається як спосіб аналізу педагогічного процесу на основі бінарних опозицій. Так, педагогічний процес може спрямовуватися на соціум (інтереси суспільства, держави) або на особистість (індивідуально-особистісний розвиток), взаємини його суб'єктів можуть бути авторитарними або гуманістичними, зміст – знаннєвим або розвивальним, технології розраховані на передачу культурно-історичного досвіду або на розвиток його особистісного (культурно-генетичного) творчого потенціалу. Такі бінарні опозиції визначають парадигму освіти.

На думку М. Кларіна (Кларин, 1996), у світовому освітньому процесі зараз діють три основні парадигмальні моделі освіти: традиційна, що має в основі ідею «збережувальної», консервативної (в позитивному сенсі) ролі освіти; раціоналістична, що ставить у центр уваги не зміст, а ефективні способи засвоєння різних видів знань; гуманістична (феноменологічна), яка розглядає особистість як суб'єкта життя, як вільну й духовну особистість, яка має потребу в саморозвитку (Беликов та ін., 2000).

Реалізація на практиці сучасних парадигмальних ідей пов'язана з формуванням інформаційно-освітнього середовища та професійною підготовкою майбутніх логопедів в умовах цього середовища у закладах вищої освіти.

*Системний підхід* до професійної підготовки майбутніх логопедів (А. Авер'янов, Л. Аксьонова, Р. Аслаєва, Г. Лисьєв, В. Лубовський, М. Ромусик, І. Сунагатулліна, Л. Федорович, Н. Харченко, Л. Черніченко та ін.) дає можливість вивчати предмети і явища як системні об'єкти в їхньому розвитку, проаналізувати внутрішні та зовнішні зв'язки та відношення об'єкта, розглянути всі його елементи з урахуванням їхнього місця і функцій у ньому, що дозволяє проектувати систему підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти (Федорович, 2012).

Системна організація процесу підготовки майбутніх логопедів дозволяє особливим чином орієнтуватися у предметній сфері й усвідомити наявність внутрішніх, структурних зв'язків між об'єктами досліджуваного явища. Системний підхід означає, що явище об'єктивної дійсності розглядається «з позиції закономірностей системного цілого та взаємодії його частин; це й

утворює особливу гносеологічну призму аналізу або особливий вимір реальності» (Аверьянов, 1985).

Цілісність системного підходу розглядає всі процеси, явища і предмети як єдине, гармонійно функціональне ціле. Кожна частина цілого виконує певну життєво важливу функцію цілого. Цілісність передбачає існування певних зв'язків і відношень між елементами системи, які забезпечують координацію діяльності різних рівнів підготовки, зв'язок теоретичної системи з практичною діяльністю логопеда (Аслаева, 2011).

Системний підхід передбачає з'ясування внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого (Черніченко, 2018) дозволяє встановити рівень цілісності адаптивної освітньої системи, ступінь взаємозв'язку і взаємодії її елементів, підпорядкованість цільових орієнтирів у діяльності підсистем різного рівня (Харченко, 2003).

У цьому аспекті системний підхід припускає в розумінні організації всієї психічної діяльності дитини розробку на його основі виховних, освітніх, корекційних і оздоровчих заходів. Таким чином, установлюється ієрархія, як у структурі порушення, так і в програмі корекційних заходів, що сприяє їхньому подоланню (Ромусик, 2011).

Системний підхід включає вирішення взаємозалежних завдань: усвідомлення системи діяльності, що веде до заданого результату (визначення мети системи); вибір критеріїв для аналізу (вимірювання) отриманого результату; виявлення факторів, що випадково впливають або вплинули на шуканий результат; корекція створеної системи діяльності тощо (Сунагатуллина, 2006)

Застосування системного підходу до дослідження означеної проблеми дозволило врахувати суперечності й недоліки наявної системи професійної підготовки майбутніх логопедів, виділити механізми й визначити умови формування професійно значущих якостей у ході навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти.

*Особистісно-орієнтований* підхід базується на суб'єктному підході до діяльності індивіда (Н. Безсмертна, Т. Бойко, М. Ромусик, Е. Степанов, І. Сунагатулліна, Л. Федорович, Н. Харченко, Л. Черніченко та ін.). Він означає методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання та самореалізації особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності (Сунагатуллина, 2006); урахування природовідповідних особливостей кожної особистості, надання їй своєї адаптивної ніші для більш повного розкриття здібностей і

можливостей з урахуванням зони найближчого розвитку (Харченко, 2003); набуття особистісних якостей суб'єктом у процесі його життєвої діяльності (Бойко, 2016); стверджує уявлення про соціальну, діяльнісну і творчу сутність особистості; визнання особистості як продукту суспільно-історичного розвитку і носія культури (Черніченко, 2018); дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх логопедів як систему, побудовану на принципах діалогізації, проблематизації, персоналізації й індивідуалізації (Бессмертная, 2003).

Для нашого дослідження основні положення цього підходу визначаються такою послідовністю: особистість – головна цінність для себе і для «інших», освіта – перетворення особистості, що здійснюється у процесі спеціально спрямованого цілісного педагогічного процесу закладу вищої освіти; головний результат такої освіти не тільки знання, уміння, навички, а й здатність до особистісного зростання, емпатійної взаємодії і соціальної особистісної продуктивності.

За особистісно-орієнтованого підходу базовою стає продуктивна, творча діяльність. Репродуктивна діяльність, яка спрямована на відпрацювання системи окремих умінь і навичок, виступає в ролі допоміжної (*Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти,* 2013).

Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє персоналізувати процес професійної підготовки, виділити умови взаємодії учасників педагогічного процесу, вибрати засоби й методи в досягненні поставлених цілей, більш поглиблено включати майбутнього фахівця в різноманітні види діяльності. Він також орієнтує на моделювання структури педагогічної діяльності за допомогою впливу на особистість у процесі професійного навчання (Зеер, 2007), виділення провідних рис, визначення рівня їхнього розвитку та підготовки студента до професійної діяльності на основі особистісного підходу (Вербицкий, 1991).

Особистісно-орієнтований підхід для нашого дослідження припускає, що професійна підготовка майбутнього логопеда максимально враховує індивідуальні особливості студентів: рівень знань, умінь, навичок і досвіду практичної діяльності. Це здійснюється через зміст професійно-практичної підготовки студентів, вибір відповідних методик і технологій роботи з ними, через характер спілкування зі студентами.

*Аксіологічний* підхід розглядається науковцями (В. Андреєєв, Р. Аслаєва, Е. Ісаєв, В. Сластьонін, Л. Федорович та ін.) як учення про загальні цінності особистості, колективу, суспільства, їхнє співвідношення зі світом, зміну ціннісно-нормативної системи у процесі розвитку суспільства.

Е. Ісаєв вважає, що аксіологія як методологічна основа педагогіки визначає систему педагогічного розуміння особистості та утвердження цінності людського життя, виховання й навчання педагогічної діяльності та освіти (Исаев та ін., 2000).

У роботі «Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості» В. Андрєєв визначає пріоритетні цінності педагогічної діяльності: соціальні (значимість праці фахівця, відповідальність його перед суб'єктами освіти і суспільством); психологічні (співтворчість з учителями, колегами і дітьми, самоствердження у спілкуванні, любов до дітей, самореалізація, розкриття своєї індивідуальності); професійно-педагогічні (можливість оволодіти новими методами і технологіями навчання та виховання, можливість професійного росту, педагогічної майстерності) (Андреев, 1998).

До гуманістичних цінностей Л. Федорович відносить: цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від психофізичного, соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання, що означає врахування соціополітичних, соціокультурних, психолого-педагогічних, інших факторів соціально-економічного розвитку суспільства, що впливають на структуру і зміст професійної підготовки вчителя в цілому та становлення системи професійної підготовки майбутнього учителя-логопеда (Федорович, 2012). Вибір аксіологічного підходу як методологічного орієнтира в підготовці майбутнього логопеда дозволив розглядати логопедичну освіту як соціально-педагогічний феномен, який отримав своє відображення в таких основних ідеях, як універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів в освіті.

*Антропосоціогуманістичний* (гуманістичний (Р. Аслаєва, Н. Безсмертна), культурологічний (Н. Харченко), антропологічний (Л. Белєнкова, К. Ушинський) передбачає поєднання в цілісному неперервному освітньому процесі спеціальних, загальнокультурних і психолого-педагогічних знань із конкретних наукових дисциплін, загальнолюдських і національних основ культури, закономірностей розвитку особистості (Р. Аслаєва, Н. Безсмертна).

Логопедична освіта на етапі свого становлення спиралася на антропологічні ідеї К. Ушинського в цілісному вивченні природи людини (Ушинский, 2004). Знання педагогічної антропології дозволяє майбутньому логопедові розбиратися у складних дитячих проблемах, зовнішніх і внутрішніх причинах хвороби, порушеннях мовлення, у їхній діагностиці та

корекції, що передбачає орієнтацію на розвиток особистості дитини, її сутнісних можливостей (Бессмертная, 2003)

Антропологічний підхід полягає у формуванні у процесі підготовки тих ціннісних якостей і властивостей особистості фахівця, які необхідні в його багатофункціональній діяльності (Аслаева, 2011).

Антропосоціогуманістичний підхід як філософська, соціально-педагогічна база освіти дітей із порушенням мовлення допомагає будувати навчальний процес відповідно до законів розвитку дитячого організму, якщо він порушений, формування дитини та її соціалізації, інтеграції в суспільство, дозволяє зрозуміти складну структуру психіки в узгодженні її з системною структурою цілісної особистості.

*Компетентнісний підхід* (Н. Безсмертна, Е. Жукатинська, Е. Зеєр, О. Мартинчук, Н. Петеліна, Дж. Равен, Л. Стахова, Л. Черніченко та ін.) націлений на досягнення нового, цілісного освітнього результату, який спочатку передбачається як варіативно-особистісний і відображає підсумок одночасного засвоєння змісту освіти і розвитку особистості, яка заволоділа значущим для неї змістом. О. Мартинчук розглядає компетентнісний підхід у вищій освіті як своєрідну відповідь на виклик часу, в якому відбувається становлення фахової, творчої і соціально відповідальної індивідуальності (Кларин М. В. 1996).

Компетентнісний підхід, на думку Л. Стахової, передбачає поєднання в єдине ціле освітнього процесу і його осмислення, в ході якого й відбувається становлення особистісної позиції фахівця, його ставлення до предмета своєї діяльності. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що головний результат освіти – це не окремі знання, вміння й навички, а здатність і готовність людини до ефективної та продуктивної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях (Стахова Л. Л. 2010).

Поняття «компетентнісний підхід» щодо освіти виникає внаслідок погляду на неї збоку і пов’язане безпосередньо з життям індивіда після проходження ним освітніх інститутів – школи, коледжу, університету тощо. Багато ідей компетентнісного підходу з’явилося в результаті вивчення ситуації на ринку праці та внаслідок визначення тих вимог, які складаються на ньому щодо працівника. В основі компетентнісного підходу лежить культура самовизначення (здатність і готовність самовизначатися, самореалізуватися, саморозвиватися).

Основними характеристиками компетентнісного підходу до підготовки фахівців С. Мякишев визначає: загальносоціальну й особистісну значущість формованих знань, умінь, навичок, якостей і способів

продуктивної діяльності; чітке визначення цілей професійно-особистісного вдосконалення, виражених у поведінкових і оцінних термінах; виявлення певних компетенцій, які також є цілями розвитку особистості; формування компетенцій як сукупності змістових орієнтації, що базуються на осягненні національної та загальнолюдської культури; наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна обробляти статистичними методами; надання педагогічної підтримки особистості, що формується, і створення для неї «зони успіху»; індивідуалізацію програми вибору стратегії для досягнення мети; створення ситуацій для комплексної перевірки вмінь, практичного використання знань і набуття цінного життєвого досвіду; інтеграційну характеристику проявів особистості, пов'язану з її здатністю вдосконалювати наявні знання, уміння і способи діяльності в міру соціалізації та накопичення досвіду життєдіяльності (Мякишев, 2007) .

Актуальність компетентнісного підходу, його відмінність від психолого-орієнтованого полягає в тому, що: освітній результат «компетентність» більшою мірою відповідає загальній меті освіти – підготовці громадянина, здатного до активної соціальної адаптації, самостійного життєвого вибору, до початку трудової діяльності і продовження професійної освіти, до самоосвіти та самовдосконалення; у ньому поєднуються інтелектуальний та емоційно-ціннісний складники освіти, що відповідає уявленням про зміст освіти; зміст освіти, зокрема стандарти, повинні вибудовуватися за критерієм результативності, яка, однак, виходить за межі знань, умінь і навичок; компетентність педагога, закладена в освітніх стандартах, неминуче спричинить істотну зміну не тільки у змісті освіти, а й у способах його освоєння, а значить, в організації освітнього процесу в цілому; цей підхід має чітко виражену інтегративність, об'єднуючи в єдине ціле відповідні вміння та знання, які стосуються широкої сфери діяльності, й особистісні якості, що забезпечують ефективне використання знань, умінь і навичок для досягнення мети (Стахова, 2010).

Компетентнісний підхід до змісту підготовки майбутніх логопедів в умовах інклюзивного середовища висуває на перше місце не інформованість майбутнього фахівця, а його вміння вирішувати проблеми, що виникають, принаймні, у пізнанні та поясненні явищ дійсності, які відбуваються в інклюзивному середовищі; в освоєнні сучасних технологій і стратегій інклюзивного навчання; у стосунках людей, в етичних нормах, під час оцінювання власних дій у професійній діяльності, способів вирішення конфліктів тощо (Черніченко, 2018).

Тобто в ідеальній моделі компетентнісного підходу результат професійної освіти принципово залежить не тільки від запропонованого

ззовні змісту, а й від особистісних особливостей фахівця. Такий результат не може бути іншим, ніж варіативно-особистісним.

*Контекстний підхід* до підготовки майбутніх логопедів (Л. Федорович, Л. Черніченко та ін.) уможливлює зв'язок і наступність професійної підготовки з професійно-педагогічною діяльністю, життям та практикою (Харченко, 2003).

За контекстного підходу теоретичне знання вперше стає для студента осмисленим як основа майбутньої професійної діяльності, яка, у свою чергу, формується в модельованих ситуаціях компетентної предметної дії і вчинку. Навчальна діяльність майбутніх фахівців істотно мотивується, стає більш осмисленою і продуктивною (Черніченко, 2018).

*Практико-орієнтований підхід* (технологічний (Я. Болюбаш, М. Степко, Н. Харченко), діяльнісний (Т. Бойко, М. Ромусик, Л. Черніченко), професійно-діяльнісний (Н. Безсмертна), професійно-цільовий підхід (С. Архангельський), динамічний (Н. Харченко) ґрунтується на визнанні розвитку особистості в діяльності, а також того, що активна провідна діяльність є рушійною силою розвитку, та вказує на те, що розвиток особистості безпосередньо залежить від діяльності, у яку ця особистість включена (Н. Безсмертна, В. Ванієва, М. Ромусик, В. Хитрюк).

У межах практико-орієнтованого професійно-цільовий підхід вимагає максимальної орієнтованості й педагогічної спрямованості в усіх видів діяльності в спілкуванні студентів у процесі їхньої професійної підготовки на досягнення високого рівня готовності у взаємодії з дітьми (Архангельский, 1980).

Професійно-діяльнісний підхід як складник практико-орієнтованого підходу дозволяє організувати розвиток професійної компетентності майбутніх логопедів ефективно, оскільки знаходить свою реалізацію в постановці перед студентами завдань, аналогічних тим, які їм доведеться вирішувати у своїй практичній самостійній діяльності; у той самий час не має на увазі вузьконавчального трактування логопедії, наприклад, на шкоду гармонійному формуванню фахівця (Бессмертная, 2003).

Важливою особливістю динамічного підходу є формування стилю професійно-педагогічного мислення. У контексті логопедичної освіти це означає, по-перше, систему практичних дій логопеда, вироблених у ході розвитку логопедичної науки і практики і, по-друге, динамічний характер об'єкта і суб'єкта логопедичного впливу.

Технологічний підхід як один із різновидів практико-орієнтованого передбачає гнучке інструментальне управління навчальним процесом, що

охоплює низку напрямів у функціонуванні вищої школи: діалогове, контекстне навчання, проблемно-модульне й рейтингово-модульне навчання, імітаційне та ігрове моделювання (Степко та ін., 2004).

Практико-орієнтований підхід забезпечує активізацію розумової діяльності студентів, підвищує їхню мотивацію, збагачує практичний досвід студентів, дозволяє їм вирішувати професійно значущі завдання в ускладнених умовах (використання активних та інтерактивних методів у процесі професійної підготовки майбутніх логопедів, залучення студентів до діяльності в лабораторії інклюзивної освіти тощо) (Ваниева, 2015).

Реалізація цього підходу проявляється в організації процесу активного навчання взаємодії з дітьми з порушенням мовлення, професійно-педагогічної спрямованості всієї системи підготовки, зокрема виробничої практики, у використанні методів, прийомів і засобів, що сприяють мобілізації та розвитку комунікативних здібностей майбутніх логопедів.

Аналіз вищезазначених підходів до організації підготовки майбутніх логопедів у закладі вищої освіти дозволяє виділити феноменологічний та сутнісний підходи, які мають застосовуватись узгоджено.

*Феноменологічний підхід* трактується як описовий, фактологічний, що орієнтується на безпосередньому спостереженні особливостей і властивостей досліджуваного об’єкта, явища або процесу (Харченко, 2003).

*Сутнісний підхід* орієнтується на внутрішні особливості та зв’язки досліджуваних об’єктів, явищ корекційної роботи та їхніх компонентів, а також на різні зв’язки з законами, поняттями, категоріями, які їх описують. Сутнісний підхід – дидактичний конструкт, який передбачає виявлення комплексу внутрішніх зв’язків і відносин залежності між явищами, що спостерігаються у практиці навчання, розкриття їхніх причин, які не лежать на поверхні й не піддаються виявленню на рівні відчуттів (Харченко, 2003).

Проблема співвідношення феноменологічного й сутнісного підходів надзвичайно актуальна для логопедичної освіти, оскільки об’єкти корекційної роботи різні і складні. Їхнє вивчення вимагає не тільки опису різних зовнішніх проявів, а й аналізу причин, характеру численних зв’язків і відношень як усередині самих носіїв об’єктів, так і з боку різних зовнішніх факторів.

*Комплексний підхід* (Р. Аслаєва, М. Ромусик, Р. Султанова, Л. Федорович та ін.) полягає в забезпеченні єдності і взаємодії всіх компонентів, що складають процес професійної підготовки майбутніх логопедів до взаємодії з дітьми з порушенням мовлення. Серед них: зовнішні (зміст, форми і методи навчання та виховання) і внутрішні (інтелектуальна, вольова, емоційна) (Султанова, 2005).

М. Ромусик, Л. Федорович вважають, що комплексний вплив реалізується в єдиному комплексі психолого-педагогічних, медико-соціальних, корекційно-розвивальних та лікувально-профілактичних заходів (Ромусик, 2011), передбачає врахування методологічного знання про професійну підготовку майбутнього логопеда, що передбачає загальнофілософські, загальнонаукові та частково специфічні аспекти (Федорович, 2012).

К. Ушинський зазначав, що філологи можуть принести безпосередню користь справі виховання тільки в тому випадку, якщо вони не тільки фахівці, а й педагоги: якщо педагогічні питання передують у їхньому розумі всім пошукам, якщо вони, крім того, добре знайомі з фізіологією, психологією і логікою – цими трьома головними засадами педагогіки (Ушинский, 2004).

Комплексний підхід дозволяє вирішувати головні завдання в подальшій освіті дітей: характеристику досліджуваних функцій, розкриття структури дефекту, прогнозування розвитку дитини, отримання висновку, на основі якого розробляється програма для роботи з дитиною з порушеннями мовлення. Тому в процесі підготовки логопеда реалізація цього підходу спрямована на вивчення клінічних, педагогічних, психологічних дисциплін.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок**. Методологічна основа дослідження уможливлює аналіз предмета дослідження на основі сукупності *підходів*: парадигмального (розкриває спосіб аналізу педагогічного процесу на основі бінарних опозицій: формування інформаційно-освітнього середовища та професійну підготовку майбутніх логопедів в умовах цього середовища, кожній із яких властивий свій, специфічний набір концепцій, що описують цілі, зміст і освітній процес), системного (дозволяє врахувати суперечності й недоліки наявної системи професійної підготовки майбутніх логопедів, виділити механізми й визначити умови формування професійно значущих якостей), особистісно-орієнтованого (припускає, що професійна підготовка майбутнього логопеда максимально враховує індивідуальні особливості студентів: рівень знань, умінь, навичок і досвіду практичної діяльності), аксіологічного (дозволяє розглядати логопедичну освіту як соціально-педагогічний феномен, який отримав своє відображення в таких основних ідеях, як універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів), антропосоціогуманістичного (зумовлює формування особистості логопеда як головної ланки освітнього процесу в умовах інтеграції, його професійної компетентності, знаходженню шляхів вирішення проблем, обґрунтуванню стратегічних і тактичних завдань удосконалення соціального середовища для

дитини з порушенням мовлення), компетентнісного (висуває на перше місце не інформованість майбутнього фахівця, а його вміння вирішувати проблеми розвитку, навчання та виховання дітей із порушеннями мовлення), контекстного (уможливлює зв'язок і наступність професійної підготовки з професійною діяльністю, життям та практикою), практико-орієнтований (проявляється в організації процесу активного навчання, взаємодії з дітьми з порушенням мовлення, професійно-педагогічної спрямованості всієї системи підготовки, зокрема виробничої практики, у використанні методів, прийомів і засобів, що сприяють мобілізації та розвитку комунікативних здібностей майбутніх логопедів), феноменологічного (орієнтується на безпосереднє спостереження особливостей і властивостей досліджуваного процесу), сутнісного (забезпечує орієнтування на внутрішні особливості та зв'язки досліджуваних об'єктів, явищ корекційної роботи, а також на різні зв'язки з законами, поняттями, категоріями, які їх описують), комплексного (дозволяє вирішувати головні завдання в подальшій освіті дітей: характеристику досліджуваних функцій, розкриття структури дефекту, прогнозування розвитку дитини, отримання висновку, на основі якого розробляється програма для роботи з дитиною з порушеннями мовлення).

## ЛІТЕРАТУРА


Аверьянов, А. Н. (1985). *Системное познание мира: методологические проблемы*. Москва: Политиздат (Averianov, A. N. (1985). *Systemic knowledge of the world*: *methodological problems.* Moscow: Politizdat).

Андреев, В. И. (1998). *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.* Казань: Изд-во Казанского ун-та (Andrieiev, V. I. (1998). *Dialectics of education and self-education of a creative person*. Kazan: Publishing house of Kazan University).

Архангельский, С. И. (1980). *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва: Высшая школа (Arkhanhelskii, S. I. (1980). *The educational process in higher school, its regular principles and methods*. Moscow: Higher School).

Аслаева, Р. Г. (2011). *Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе* (дис. … д-ра пед. наук). Уфа (Aslaieva, R. H. (2011). *Strategy of social and vocational training of defectologists in a pedagogical university* (DSc thesis abstract). Ufa).

Беликов, В. А., Климова, Т. Е., Климова, М. В. (2000). *Синергетический подход в исследовании педагогических проблем*. Магнитогорск: МаГУ (Belikov, V. A., Klimova, T. E., Klimova, M. V. (2000). *Synergetic approach in the study of pedagogical problems*. Mahnitohorsk: MAU).

Бессмертная, Н. А. (2003). *Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений* (дис. … канд. пед. наук). Москва (Bezsmertnaia, N. A. (2003). *Organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence of future speech therapists of rural education institutions* (PhD thesis). Moscow).

Бойко, Т. Н. (2016). *Формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики* (дис. … канд. пед. наук). Брянск (Boiko, T. N. (2016). *Formation of socio-pedagogical competence of future speech therapists in the process of teaching practice* (PhD thesis). Briansk).

Ваниева, В. Ю. (2015). Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности. *Интернет-журнал «Науковедение», Т. 7, № 5.* Режим доступу: https://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf (Vanieva, V. Yu. (2015). A practice-oriented approach to preparing students – future speech therapists for professional activities. *Internet journal "Science stydies", Vol. 7, No. 5.* Retrieved from: https://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf

Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа (Verbitskii, A. A. (1991). *Active learning in higher education: a contextual approach*. Moscow: Higher School).

Зеер, Э. Ф. (2007). *Психология профессионального развития*. Москва: Академия (Zeer, E. F. (2007). *Psychology of professional development*. Moscow: Academy).

Исаев, Е. И., Косарецкий, С. Г., Слободчиков, В. И. (2000). Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии, 1,* 57-66 (Isaiev, Ye. I., Kosaretskii, S. H., Slobodchikov, V. I. (2000). Formation and development of professional consciousness of a future teacher. *Psychology issues, 1,* 57-66).

Кларин, М. В. (1996). Личностная ориентация в непрерывном образовании. *Педагогика, 2,* 14-21 (Clarin, M. V. (1996). Personal orientation in continuing education. *Pedagogy, 2,* 14-21).

*Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)* (2013). Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (*Methodological recommendations on the fragmentation of profile standards of higher education (competence approach)* (2013). Kyiv: Institute of Innovative Technologies and Content of Education of MES of Ukraine).

Мякишев, С. Л. (2007). *Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов* (дис. … канд. пед. наук). Киров (Miakishev, S. L. (2007). *Information and educational environment of the university as a factor in the formation of professional competence of future teachers* (PhD thesis). Kirov).

Ромусик, М. Н. (2011). *Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи* (дис. … канд. пед. наук). Москва (Romusik, M. N. (2011). *Personality-oriented approach in corrective and speech therapy work with children of preschool age with general speech underdevelopment* (PhD thesis). Moscow).

Стахова, Л. Л. (2010). *Проектирование методической системы развития профессиональной компетентности учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения в условиях профессиональной среды* (дис. … канд. пед. наук). Тамбов (Stakhova, L. L. (2010). *Designing a methodological system for the development of professional competence of a speech therapist of a preschool education institution in a professional environment* (PhD thesis). Tambov).

Степко, М. Ф., Болюбаш, Я. Я., Шинкарук, В. Д. та ін. (2004). *Вища освіта України і Болонський процес* (Stepko, M. F., Boliubash, Ya. Ya., Shynkaruk, V. D. (2004). *Higher education in Ukraine and the Bologna process*. Ternopil: Educational Book – Bogdan).

Султанова, Р. М. (2005). *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в учебно-педагогической, производственной практике*

*повышенного уровня* (дис. ... канд. пед. наук). Ижевск (Sultanova, R. M. (2005). *Formation of professional competence of a future teacher-speech therapist in educational and pedagogical, industrial practice of an increased level* (PhD thesis). Izhevsk).

Сунагатуллина, И. И. (2006). *Подготовка будущих учителей к развитию речевой деятельности младших школьников в современной общеобразовательной школе* (дис. ... канд. пед. наук). Магнитогорск (Sunahatullina, I. I. (2006). *Preparation of future teachers for the development of speech activity of younger students in a modern comprehensive school* (PhD thesis). Mahnitohorsk).

Ушинский, К. Д. (2004). *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. Москва: ФАИР-ПРЕСС (Ushynsky, K. D. (2004). *Man as a subject of education: experience of pedagogical anthropology*. Moscow: FAIR-PRESS).

Федорович, Л. О. (2012). Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в європейський освітній простір. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, *12,* 286-290 (Fedorovych, L. O. (2012). Conceptual bases of preparation of a speech therapist to work with young children in higher education institutions in the conditions of integration into the European educational space. *Scientific journal. Correctional pedagogy, 12,* 286-290).

Харченко, Н. К. (2003). *Технологическая модель профессиональной подготовки логопеда в педагогическом вузе* (дис. ... канд. пед. наук). Ставрополь (Kharchenko, N. K. (2003). *Technological model of vocational therapist training at a pedagogical university* (PhD thesis). Stavropol).

Черніченко, Л. А. (2018). Методологічні засади підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки, 1,* 144-149 (Chernichenko, L. A. (2018). Methodological foundations for the preparation of speech therapists to innovative activities in the minds of inclusive preschool education. *Newsletter of the Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Series: Pedagogical science, 1,* 144-149).

## РЕЗЮМЕ

**Цимбал-Слатвинская Светлана.** Методологические подходы к профессиональной подготовке будущих логопедов.

*В статье раскрыты методологические подходы к профессиональной подготовке будущих логопедов: парадигмальный (раскрывает способ анализа педагогического процесса на основе формирования информационно-образовательной среды и профессиональной подготовки будущих логопедов), системный (позволяет учесть противоречия и недостатки существующей системы профессиональной подготовки будущих логопедов), личностно-ориентированный (предполагает, что профессиональная подготовка будущего логопеда максимально учитывает индивидуальные особенности студентов), аксиологический (позволяет рассматривать логопедическое образование как социально-педагогический феномен), антропосоциогуманистичний (обуславливает формирование личности логопеда как главного звена образовательного процесса), компетентностный (выдвигает на первое место умение решать проблемы развития, обучения и воспитания детей с нарушениями речи), контекстный (делает связь и преемственность профессиональной подготовки с профессиональной деятельностью), практико-ориентированный (проявляется в организации процесса активного обучения, взаимодействия с детьми с нарушением речи), феноменологический (ориентируется на непосредственное*

*наблюдение особенностей и свойств исследуемого процесса), сущностный (обеспечивает ориентирование на внутренние связи изучаемых объектов), комплексный (позволяет решать главные задачи в дальнейшем образовании детей).*

***Ключевые слова**: методологические подходы, парадигмальный, системный, личностно-ориентированный, аксиологический, антропосоциогуманистический, контекстный, компетентностный, практико-ориентированный, феноменологический, сущностный, комплексный.*

## SUMMARY

**Tsymbal-Slatvinska Svitlana.** Methodological approaches to the future speech therapists professional training.

*The article describes methodological approaches to the future speech therapists professional training, which are paradigm, systematic, personality-oriented, axiological, antropological and social and humanistic, competence, contextual, practice-oriented, phenomenological, essential, complex. Paradigmal approach reveals a method of analyzing a pedagogical process based on binary oppositions – formation of information and educational environment and future speech therapists professional training in the conditions of this environment, each of which has its own specific set of concepts describing goals, content and educational process. Systematic approach allows to take into account the contradictions and disadvantages of the existing system of future speech therapists professional training and to identify mechanisms and to determine conditions for the formation of professionally significant qualities. Personality-oriented approach assumes that future speech therapist professional training takes into account the individual characteristics of students: knowledge level, skills and practical experience. Axiological approach allows to consider speech therapy as a social and pedagogical phenomenon, which is reflected in such basic ideas as universality and fundamentality of humanistic values, unity of goals and means. Antropological and social and humanistic approach determines formation of the speech therapist's personality as the main element of the educational process in terms of integration, his professional competence, finding ways to solve problems, substantiation of strategic and tactical tasks of improving the social environment for the child with speech impairment. Competence approach puts it in the first place not the knowledge of the future specialist, but his skills to deal with development, education and upbringing of children with speech impairments. Contextual approach makes possible connection and continuity of professional training with professional activity, life and practice. Practice-oriented approach manifested in the organization of the process of active learning, interaction with children with speech impairment, professional and pedagogical orientation of the whole system of training, in particular production practice, in the use of methods, techniques and tools that contribute to mobilization and development of communicative abilities of future speech therapists. Phenomenological approach focuses on the direct observation of the features and properties of the studied process. Essential approach provides orientation to the internal features and connections of the investigated objects, the phenomena of correctional work, as well as various links to the laws, concepts, categories that describe them. Complex approach allows to solve the main tasks in the further education of children: characterization of the studied functions, disclosure of the structure of the defect, prediction of the child's development, obtaining a conclusion that develops a program for dealing with a child with speech impairment.*

***Key words:** methodological approaches, paradigm, systematic, personality-oriented, axiological, antropological and social and humanistic, competence, contextual, practice-oriented, phenomenological, essential, complex.*

# РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 930.1(477) «1930/1940»

**Володимир Бугрій**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7123-6219
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/200-210

## ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В СУМСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ (1933–1943)

*Мета статті: розкрити організаційні засади історичної освіти в Сумському державному педагогічному інституті в період 1933–1943 рр. Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел. Результати дослідження: суттєво доповнено уявлення про діяльність історичного відділення та історичного факультету Сумського педагогічного інституту протягом означених хронологічний меж. Практичне значення дослідження: висвітлено досвід організації історичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі, який сприятиме поліпшенню підготовки вчителів історії в педагогічних університетах на сучасному етапі. Висновки та перспективи подальших наукових розвідок: установлено, що основними організаційними ланками історичної освіти в Сумському педагогічному інституті протягом досліджуваного періоду були спочатку історичне відділення, а з 1938 р. – історичний факультет із сукупністю кафедр, що забезпечували загальнопедагогічну та фахову освіту. Подальшого вивчення потребують організаційні засади історичної освіти в Сумському державному педагогічному інституті в повоєнний період.*

***Ключові слова:*** *історична освіта, організаційні засади освіти, Сумський педагогічний інститут, історичне відділення, історичний факультет, кафедра історії.*

**Постановка проблеми.** Значний внесок у забезпечення шкіл учителями-істориками було зроблено Сумським державним педагогічним університетом імені А. С. Макаренка, який у цьому році буде святкувати своє 95-річчя. З 1930-х років він перетворюється в єдиний на Сумщині до кінця ХХ ст. центр, де готувалися кадри істориків. Вивчення набутого попереднього досвіду в цьому навчальному закладі дає можливість не лише виявити особливе, характерне для нього в організації історичної освіти, а й допоможе сформувати цілісне уявлення про розвиток вищої педагогічної школи, віднайти можливості для її успішної розбудови. З огляду на вищезазначене дане дослідження є актуальним і відповідає реальним практичним потребам.

**Аналіз актуальних досліджень.** Історична освіта у вищих педагогічних навчальних закладах суттєво досліджувалася у працях

А. Булди, Н. Венцевої, В. Майбороди, С. Нікітченої та ін. В останні роки низка науковців здійснили розвідки, присвячені історичній освіті в окремих педагогічних вишах України (С. Буряк, А. Климов, В. Курило, А. Кухтин, В. Левченко, О. Ляпіна та ін.). Разом із тим, історична освіта в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка до цього часу залишається за межами дослідницького поля істориків та педагогів

**Мета статті** – розкрити організаційні засади історичної освіти в Сумському державному педагогічному інституті в період 1933–1943 рр.

**Методи дослідження**: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел.

**Виклад основного матеріалу.** Розпочатий на межі 20-30-х рр. ХХ ст. процес реформування системи підготовки вчительських кадрів завершився в 1933 р. створенням єдиного типу вищого педагогічного навчального закладу – педагогічного інституту з чотирирічним терміном навчання. Він мав готувати фахівців для загальноосвітньої школи і технікумів. Рішенням колегії Народного комісаріату освіти УСРР від 27 липня статус педагогічних інститутів в Україні отримало 29 навчальних закладів. Зокрема, у Харківській області педагогічними інститутами стали: Харківський, Кременчуцький, Лубенський, Полтавський і Сумський.

Таким чином, з 27 липня 1933 р. Сумський інститут соціального виховання відповідно до рішення колегії Народного комісаріату освіти УСРР було реорганізовано в Сумський педагогічний інститут із чотирирічним терміном навчання. Рішенням колегії передбачалося, що в Сумському педагогічному інституті мали бути відкриті відділення: історичне, математичне, фізичне, економічне, біологічне, мовно-літературне.

Першим завідувачем історичного відділення Сумського педагогічного інституту став доцент Дмитро Малінкович. Згідно з наказом директора, до виконання своїх обов’язків він приступив з 1 липня 1933 р. Одразу ж йому доручалося розгорнути протягом липня-серпня профорієнтаційну роботу для «вербовки студентів на перший курс» (Книга приказов, 1934, с. 16).

Проведена агітаційна кампанія дала можливість набрати на 1 курс історичного відділення 30 осіб. Крім того, на історичному відділенні продовжували навчання й більшість студентів, які в 1931 та 1932 рр. вступили до соціально-економічного відділення Сумського інституту соціального виховання. Вони завершували здобуття освіти за 3-річною програмою, але вже отримували кваліфікацію «викладача історичних дисциплін» (Копии дипломов, заявления и анкеты студентов, 1935, с. 25, 51). Успішно пройшов набір і на 1 курс історичного відділення вечірньої

форми навчання. У 1933 р. студентами-істориками цієї форми навчання стали 15 осіб (Ведомости об успеваемости студентов, 1934, с. 4).

У цей час розпочинається процес остаточного згортання політики «українізації». Під тиском звинувачень про зв'язок із «українськими буржуазними націоналістичними елементами» у липні 1933 р. покінчив життя самогубством Народний комісар освіти УСРР, один із ідейних натхненників «українізації», М. Скрипник. І хоча остаточний перегляд національної політики в галузі освіти був закріплений у листопаді 1933 р. на пленумі ЦК КП(б)У, але вже одразу після смерті М. Скрипника почалися організаційні зміни, пов'язані з упровадження російської мови в навчальний процес. Відбулися такі зміни і в Сумському педагогічному інституті. Відповідно до розпорядження НКО УСРР з вересня 1933 р. навчання стало вестися за двома мовними секторами: українським і російським. Завідувачем українського сектору було призначено С. Панченка, російським – А. Алмашину (Книга приказов, 1934, с. 25).

Історичне відділення входило до числа тих структурних підрозділів Сумського педагогічного інституту, у яких був представлений і український, і російський сектори. До російського сектору перевели частину 1 курсу. Інша частина цього курсу, а також повний склад 2 і 3 курсів залишилися в українському секторі. Викладання на секторах велося виключно тією мовою, до якої належали студентські групи. Проводити спільні лекції загальним потоком для курсів і груп різних мовних секторів заборонялося.

На початку 1934 р. змінився завідувач історичного відділення. Спочатку, згідно з наказом директора від 9 січня 1934 р., на цю посаду було призначено доцента кафедри діалектичного матеріалізму Григорія Федіна. Оскільки він до виконання своїх обов'язків так і не приступив, то з 6 березня 1934 р. завідувачем історичного відділення став доцент кафедри історії Василя Хало (Книга приказов, 1934, с. 55, 70). Попередній завідувач відділенням Д. Малінкович зосередився на керівництві кафедрою історії. У штаті кафедри на посадах доцентів перебували О. Файт, В. Хало. На асистентській ставці працювали І. Вировець, М. Френкель, Д. Рожин. Вік викладачів не перевищував 35 років, а це значить, що їх світоглядне становлення відбувалося в часи радянської влади, до якої вони були цілком лояльними. Наприклад, В. Хало, 1903 р. н., у 1931 р. закінчив Харківський інститут професійної освіти, а в 1934 р. – аспірантуру. Після випуску з аспірантури прибув до Сумського педагогічного інституту, маючи на руках таку характеристику щодо своїх наукових досягнень: «за час перебування аспірантом написав деякі статті, брошури. Тематика робіт є виключно

партійного характеру, таким чином вважаємо, що роботи в повній мірі просякнуті партійністю» (Личные дела преподавателей, 1934, с. 200).

Створення історичного відділення давало можливість зберегти і розвинути традиції та кадровий потенціал історичної освіти, які складалися в Сумському вищому педагогічному навчальному закладі з моменту його заснування. Проте діяльність цього відділення була нетривалою – всього один навчальний рік. У травні 1934 р. вийшла постанова ЦК ВКП(б) та РНК СРСР «Про викладання громадянської історії в школах СРСР». У ній були окреслені основні принципи історичної освіти, у тому числі передбачалася й чергова структурна реорганізація. Замість історичних відділень вводилися факультети. На факультетську структуру була переведена вся система підготовки фахівців у радянській вищій школі. Згідно з наказом Наркома освіти УСРР В. Затонського, реалізатора політики уніфікації російської та української освіти, усі ВНЗ мали розпочати новий 1934/35 навчальний рік уже з факультетами, а не з відділеннями. Для кожного інституту НКО встановив перелік факультетів, які дозволялося створити. На жаль, відкриття історичного факультету в Сумському педагогічному інституті відомством В. Затонського не передбачалося (Книга приказов, 1935, с. 21).

Автоматичним наслідком ліквідації історичного відділення та не відкриття історичного факультету в Сумському педагогічному інституті став розпуск кафедри історії. У вересні 1934 р. інститут залишили І. Вировець, О. Файт, М. Френкель, Д. Рожин. Позбулися робочих місць і викладачі інших кафедр, основне навчальне навантаження в яких було на історичному відділенні. Так, з кафедри діалектичного матеріалізму звільнився Г. Федін. Лише для Д. Малінковича та В. Хало знайшлися нові посади у стінах інституту. Перший став деканом мовно-літературного факультету, а другий – деканом вечірнього відділення (Книга приказов, 1935, с. 19, 21, 25).

Змушені були перебиратися на нове місце навчання і студенти ліквідованого історичного відділення. Другокурсники, які вступили на історичне відділення у 1933 р. (25 осіб) та третьокурсники, зараховані в 1932 р. до соціально-економічного відділення (18 осіб), відкомандировувалися для продовження освіти до Харківського педагогічного інституту (Книга приказов, 1935, с. 21).

Завершити навчання в рідному інституті вдалося лише набору 1931 р. Студенти були розподілені в райони, у яких найбільш гостро відчувалася потреба в учителях історії. Жодна особа не направлявся в аспірантуру чи у заклад вищої освіти. Це був перший і єдиний випуск історичного відділення Сумського педагогічного інституту.

З 1 вересня 1934 р. Сумський педагогічний інститут розпочав навчальний процес уже у складі трьох факультетів: мовно-літературного, біохімічного та фізико-математичного. На жаль, професійна підготовка істориків у цьому закладі була призупинена. Причина згортання історичної освіти в низці педагогічних інститутів України, у тому числі і в Сумському, полягала, понад усе, у гострому дефіциті викладацьких кадрів. Через політичні розправи над істориками старшого покоління та відмову від підготовки викладачів історії в 1920-х роках, периферійні ЗВО не могли забезпечити належну якість історичної освіти.

Проте відсутність професійної історичної освіти в Сумському педагогічному інституті була нетривалою. Відновлення історії як самостійного шкільного предмету, реалізація положень травневої 1934 р. постанови ЦК ВКП(б) та РНК СРСР «Про викладання громадянської історії в школах СРСР», потребували різкого збільшення кількості учителів історії. За цих обставин керівництво Народного комісаріату освіти змушене було переглянути свої попередні рішення й розширити мережу педагогічних інститутів, у яких здійснювалася підготовка істориків.

До числа тих закладів освіти, де відновлювалася професійна історична освіта, потрапив і Сумський педагогічний інститут. У 1938 р. у ньому було відкрито історичний факультет, який розпочав свою діяльність з 1938/39 навчального року. Становлення історичного факультету відбувалося на засадах прийнятої в червні 1936 р. постанови ЦК ВКП(б) та РНК СРСР «Про роботу вищих навчальних закладів і керівництво вищою школою». Цей документ передбачав, що зарахування до складу студентів мало відбуватися не за класовим походженням, а за результатами вступних іспитів. Абітурієнти гуманітарних спеціальностей складали вступні іспити з мови (письмовий твір), граматики, літератури, іноземної мови, історії та географії.

Постанова уводила новий чіткий порядок організації навчального процесу. Заборонялася практика довільних термінів початку, перерв, завершення навчання у ЗВО. Було встановлено, що навчальний рік мав починатися 1 вересня, а закінчуватися 30 червня з перервами на зимові (з 24 січня по 6 лютe) та літні (з 1 липня по 31 серпня) канікули. Скорочувалася кількість тижневих аудиторних занять: із 40 год. до 30 на 1 і 2, та до 24 – на 3, 4 курсах. Тривалість академічної навчальної години обмежувалася 45–50 хвилинами, з перервами на 10–15 хвилин між заняттями. Основними формами навчальної роботи проголошувалися: лекції професорів і доцентів, практичні заняття студентів під керівництвом викладачів, виробнича практика під контролем спеціально призначених кафедрами методистів. Були

визначені та приведені до єдиних стандартів основні студентські документи: студентський квиток, матрикул (залікова книжка), диплом про завершення навчання (замість свідоцтва, яке видавалися раніше).

За результатами вступних іспитів до складу студентів історичного факультету в 1938 р. було зараховано 68 осіб, які розподілили на дві академічні групи – «А» і «В». Старостами груп призначили К. Скавровськго (група «А») та С. Локая (група «В») (Книга приказов, 1938, с. 286). У 1938 р. відбувся і перший набір до заочного відділення історичного факультету. Студентами-заочниками стало 30 осіб (Журнал успеваемости студентов, 1945, с. 5–7).

У подальшому набори до історичного факультету зростали. Проте кількість студентів не була сталою й характеризувалася плинністю. Найбільше цьому посприяли дві причини. Перша – масовий призов студентів до лав Червоної армії восени 1939 р., під який попало понад 80 осіб (Книга приказов, 1939, с. 84). Друга – уведення постановою РНК СРСР від 2 жовтня 1940 р. плати за навчання у вищих та середніх навчальних закладах. Радянське керівництво, цинічно заявивши «про зростання рівня матеріального добробуту трудящих», постановило брати кошти зі студентів у розмірі: 400 крб на рік для столичних і 300 крб – для решти ЗВО. Плата за заочне навчання стягувалася в половинному обсязі. Від грошової повинності звільнялися лише найбільш нужденні студенти та й то за умови високих показників у навчанні. У разі зниженні академічної успішності вони одразу ж позбавлялися привілеїв і повинні були вносити кошти на рівні з іншими. Серед тих, хто втратив право на безкоштовне навчання після зимової сесії в 1940/41 навчальному році були студенти історичного факультету Сумського педагогічного інституту О. Барановська, П. Кубрак, П. Радько, С. Ракитянський (Книга приказов, 1941, с. 8).

Уведення практично поголовної плати стало болючим ударом по бюджету багатьох молодих людей і вони змушені були відраховуватися з інституту. Так, кількість майбутніх учителів-істориків, які стали першими студентами історичного факультету у 1938 р. (67 осіб), скоротилася на третину (Ведомости об учете успеваемости студентов, 1941, с. 6, 8).

Після заснування історичного факультету обов’язки його декана з січня 1939 р. за сумісництвом виконував декан природничого факультету, хімік за освітою П. Бугай. З 1 вересня 1939 р. на цю посаду було призначено старшого викладача Івана Козирєва, який прибув на роботу до Сумського педагогічного інституту із Запорізького університету. Була введена на історичному факультеті і посада декана заочного відділення (такі посади діяли на всіх

факультетах інституту). Її обійняв А. Зубченко (Книга приказов, 1940, с. 180). Секретарем історичного факультету стала Г. Желехівська.

Заснування історичного факультету актуалізувало питання про науково-педагогічних працівників, які б забезпечували викладання історичних дисциплін. Ситуацію з професійними викладачами історії дещо покращив той факт, що на 1938 р. відбулися перші випуски історичних факультетів університетів та інститутів. Зокрема, до Сумського педагогічного інституту прибув 27-річний випускник Московського інституту філософії, літератури та історії В. Чалий. Його зарахували до штату кафедри історії марксизму-ленінізму і доручили викладання профільних історичних дисциплін на 1 курсі історичного факультету: історії народів СРСР та історії стародавнього світу (Списки студентов и преподавателей, 1941, с. 103). Пропрацювавши один навчальний рік, цей фахівець звільнилася за власним бажанням із Сумського педагогічного інституту.

З вересня 1939 р. для забезпечення викладання історичних дисциплін у Сумському педагогічному інституті була відновлена кафедра історії. У перший рік свого існування вона складалася з трьох осіб: І. Козирєва (завідувача кафедри за сумісництвом), У. Краглик та Є. Постольного (Списки студентов и преподавателей, 1941, с. 318). Поступово, зі збільшенням академічних груп на факультеті та кількості історичних дисциплін, які викладалися студентам-історикам, кафедра історії Сумського педагогічного інституту нарощувала свою чисельність. Наприкінці 1940/41 навчального року вона мала у своєму складі вже 7 осіб викладацького складу та одного лаборанта. До І. Козирєва, У. Краглик, Є. Постольного додалися А. Зубченко, О. Кузминський (перейшли з кафедри історії марксизму-ленінізму), М. Сердюк (випускник аспірантури КДУ) та новопризначений у липні 1940 р. ректор Сумського педагогічного інституту Д. Нукалов. Лаборантом кафедри працював студент історичного факультету Г. Самокиша (Списки студентов и преподавателей, 1941, с. 1).

Штатні посади працівників кафедри історії визначалася діючими на той час постановами РНК СРСР. Так, відповідно до постанови від 13 січня 1934 р. «Про вчені ступені і звання» встановлювалися два наукові ступені: кандидата і доктора наук та три вчених звання: професор, доцент, асистент. Науковий ступінь мав визначати кваліфікацію в певній науці, а вчене звання – посадову функцію. Вчені звання професора і доцента можливо було отримати лише після захисту дисертацій. У 1935 р. при РНК СРСР була затверджена Атестаційна комісія з присудження вчених звань і наукових ступенів. В умовах гострої нестачі кадрів з науковими ступенями,

яким дозволялося читати лекції, РНК СРСР своєю постановою від 11 листопада 1937 р. до існуючих посад (професора, доцента, асистента) додала нові – викладача та старшого викладача. Їм, як виняток, надавалося право вести лекційні заняття.

Усі працівники кафедри історії Сумського педагогічного інституту не мали ні вчених звань, ні наукових ступенів, а тому обіймали посади старших викладачів та викладачів. Разом із тим, відновлення вчених звань та наукових ступенів, перетворення їх на одну з умов кар'єрного росту та поліпшення матеріального стану, позитивно вплинули на активізацію викладацької наукової роботи. Найбільшого успіху у своєму зростанні вдалося досягнути М. Сердюку. Після закінчення КДУ та аспірантури при цьому ж навчальному закладі, молодий викладач кафедри історії Сумського педагогічного інституту продовжив наполегливо працювати над своїм дослідженням. Йому вдалося у квітні 1941 р. успішно захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук. Захист відбувся в Київському державному університеті (Книга приказов, 1941, с. 49). Михайло Сердюк став першим викладачем історичних дисциплін із науковим ступенем в історії Сумського держаного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Такого ж успіху намагалися досягнути й інші викладачі кафедри історії. В архівних джерелах є свідчення про те, що, наприклад, У. Краглик брала відрядження до архівних установ для збору наукового матеріалу (Книга приказов, 1940, с. 169). Проте ні їй, ні новоспеченому кандидату історичних наук М. Сердюку, ні іншим викладачам не вдалося розгорнути подальші наукові дослідження через початок війни.

Після нападу Німеччини на СРСР починається мобілізація населення до лав Червоної Армії. Серед перших отримали повістки з військкомату і студенти історичного факультету. Вже 24 червня 1941 р. наказом директора був звільнений з інституту у зв'язку з призовом на військову службу студент другого курсу К. Скавровський. Серед дівчат історичного факультету першою, того ж таки 24 червня, отримала повістку студентка третього курсу М. Коломієць (Книга приказов, 1940, с. 205, 208). Пішли захищати свою країну і такі студенти історичного факультету: Г. Кубрак, В. Литовченко, С. Локай, М. Нагорний, А. Поляков, І. Рева, І. Степаненко І. Чубаренко. Мобілізували до лав Червоної Армії і лаборанта кафедри історії, студента третього курсу Григорія Самокишу (Книга приказов, 1941, с. 41-45).

З 25 червня наказом директора інституту було заборонено виїзд викладачів і студентів без спеціального дозволу з м. Суми. Наступного дня

педагоги вже почали брати участь у підготовці оборонних об'єктів. Оскільки найбільшу загрозу становили авіаційні удари ворога, то студенти і викладачі працювали на будівництві газобомбосховищ (Книга приказов, 1940, с. 209, 213).

Наприкінці серпня 1941 р. німецькі війська форсували Десну і почали окупацію північних районів Сумської області. Протягом перших днів вересня були захоплені Конотоп, Ромни, Глухів, Путивль. Стало зрозуміло, що 40 армія, яка захищала Суми, не втримає оборону. Через швидке наближення фронту у вересні 1941 р. навчальний процес у Сумському педагогічному інституті було згорнуто та замінено підготовкою до термінової евакуації на Схід. Новим місцем дислокації було визначено м. Чкалов (сучасний Оренбург, Російська федерація).

Переїзд на нове місце проходив в умовах неорганізованості і анархії. Не вистачало залізничних вагонів та інших транспортних заходів для евакуації стратегічних підприємств Сум, а не те що закладів освіти. Практично все майно інституту залишилося в місті, а людям було наказано рухатись на Схід пішим ходом. Через вакханалію і панічний відступ не вдалося зберегти ні кадровий, ні студентський контингенти, ні матеріальну базу Сумського педагогічного інституту. Тому функціонування навчального закладу в евакуації було призупинено. Період 1941–1943 рр. характеризується відсутністю професійної підготовки вчителів історії в Сумському педагогічному інституті.

Отже, протягом низки реорганізаційних реформ 1930-х років було створено Сумський педагогічний інститут, який став невід'ємною ланкою системи підготовки вчителів в Україні. Тривалість навчання в ньому становила 4 роки, структурно він поділявся спочатку на відділення (у період 1933/34 навчального року), а пізніше на факультети із сукупністю кафедр, що забезпечували загальнопедагогічну та фахову освіту. Протягом 1933/34 навчального року в інституті діяло історичне відділення, а в 1938 р. засновано історичний факультет. У наступному році відновилася кафедра історії. У період 1941–1943 рр. інститут перебував в евакуації і підготовку учителів-істориків не проводив.

## ЛІТЕРАТУРА

Ведомости об успеваемости студентов (1934). *Державний архів Сумської області. Ф.2817. Оп. 1. Спр. 202* (Student performance reports (1934). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 202*).

Ведомости об учете успеваемости студентов (1941). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 107* (Records of student progress (1941). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 107*).

Журнал успеваемости студентов (1945). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 187* (Journal of student performance (1945). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 187*).

Книга приказов (1934). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 235* (Book of orders (1934). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 235*).

Книга приказов (1935). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 237* (Book of orders (1935). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 237*).

Книга приказов (1938). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 249* (Book of orders (1938). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 249*).

Книга приказов (1939). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 251* (Book of orders (1939). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 251*).

Книга приказов (1940). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 254* (Book of orders (1940). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 254*).

Книга приказов (1941). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 255* (Book of orders (1941). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 255*).

Копии дипломов, заявления и анкеты (1935). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 97* (Copies of diplomas, applications and forms (1935). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 97*).

Личные дела преподавателей (1934). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 230* (Personal cases of teachers (1934). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 230*).

Списки студентов и преподавателей (1941). *Державний архів Сумської області. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 268* (Lists of students and teachers (1941). *State Archive of Sumy Region. F. 2817. D. 1. C. 268*).

## РЕЗЮМЕ

**Бугрий Владимир.** Организационные основы исторического образования в Сумском педагогическом институте (1933-1943).

*Цель статьи: раскрыть организационные основы исторического образования в Сумском государственном педагогическом институте в период 1933-1943 гг. Методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение источников. Результаты исследования: существенно дополнено представление о деятельности исторического отделения и исторического факультета Сумского педагогического института в течение указанных хронологических границ. Практическое значение исследования: освещен опыт организации исторического образования в высшем педагогическом учебном заведении, который будет способствовать улучшению подготовки учителей истории в педагогических университетах на современном этапе. Выводы и перспективы дальнейших научных исследований: установлено, что основными организационными звеньями исторического образования в Сумском педагогическом институте в течение исследуемого периода было сначала историческое отделение, а с 1938 г. –исторический факультет с совокупностью кафедр, которые обеспечивали общепедагогическое и специальное образование. Дальнейшего изучения требуют организационные основы исторического образования в Сумском государственном педагогическом институте в послевоенный период.*

***Ключевые слова:*** *исторического образование, организационные основы образования, Сумской педагогический институт, историческое отделение, исторический факультет, кафедра истории***.**

## SUMMARY

**Bugrii Volodymyr.** Organizational foundations of historical education at Sumy pedagogical institute (1933-1943).

*The aim of the article is to reveal organizational foundations of historical education in Sumy state pedagogical institute in 1933–1943. Methods of research: theoretical analysis, comparison and generalization of sources. Results of the study: the idea of the activity of the History Department and the Faculty of History of Sumy Pedagogical Institute within the chronological boundaries has been significantly supplemented. Practical importance of research: the experience of organizing historical education at the higher pedagogical institution is highlighted, which will help improve training of history teachers at pedagogical universities at the present stage. Conclusions and prospects for further scientific research: it is established that in 1933 a single type of higher education institution was created - a pedagogical institute with a four-year term of study. It had to train specialists for secondary schools and technical schools. By the decision of the board of the People's Commissariat of Education of the USSR of July 27, the status of pedagogical institutes in Ukraine was granted to 29 education institutions. Among them was Sumy Pedagogical Institute.*

*The main organizational units of historical education at Sumy Pedagogical Institute during the studied period were first the History department and then the History faculty. The History department operated during the 1933/34 academic year. At History department worked the Chair of History. The heads of the History department and the Chair of History, and teaching staff were appointed. In 1934, the History department was closed, and the Chair of History was dissolved, students were transferred for further study to Kharkiv. In 1938 the Faculty of History was established at Sumy Pedagogical Institute and the Chair of History was restored. The admissions to the Faculty of History were successful. The quantitative and qualitative indicators of student and teaching staff were found to be significantly influenced by economic, political and ideological factors. Organizational foundations of historical education at Sumy State Pedagogical Institute in the post-war period need further study.*

***Key words:*** *historical education, organizational principles of education, Sumy Pedagogical Institute, History department, History faculty, Chair of History.*

УДК 94:314.15:316.7]:070(477)"1920"

**Олександр Вовк**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7071-8964
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/210-225

# ПРЕСА УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ, ОСВІТИ ТА ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ УКРАЇНЦІВ (1920-ті РОКИ)

*Проаналізовано українські періодичні видання діаспори (1920-ті роки) в якості джерела вивчення культури, освіти, повсякденного життя українців, які мешкали на окупованій більшовиками території та за кордонами України. На основі вивчення*

*низки періодичних видань української еміграції з'ясовано, що публікації широко висвітлюють життя українців як за межами рідної землі, так і в різних країнах світу. Вибірка видань, які були вивчені, ґрунтується на тому, що кожне з них представляло певну громадську чи політичну спільноту, яка мала власний погляд на соціокультурні процеси та ставлення до них. З'ясовано, що багато матеріалів української зарубіжної преси в міжвоєнний період було присвячено питанням розвитку української культури, освіти, зокрема, становищу освітян та діяльності закладів освіти. Проілюстровано актуальні проблеми повсякдення українців, розділених кордонами між різними країнами.*

***Ключові слова:*** *преса, журнал, культура, освіта, джерело, повсякденне життя, еміграція, українці*

**Постановка проблеми.** Історія української культури, освіти, повсякденного життя є актуальною темою сучасних наукових досліджень. Існує низка джерел, що дають можливість вивчити вказані питання. Серед згаданих джерел, що ілюструють життя українців у міжвоєнний період, окремо можна виділити пресу. Попри те, що періодичні видання української діаспори мають певний «партійний» стиль, але, порівнюючи з газетами та журналами України, що перебувала під більшовицькою окупацією, діаспорна преса мала можливість значно об'єктивніше висвітлювати низку питань, про які говорити чи писати в УСРР офіційно не можна було. Якщо говорити про те, наскільки правдивою була інформація про соціокультурні процеси в Наддніпрянщині, то про об'єктивність можна говорити, порівнюючи інформацію з інших джерел: архівних документів, спогадів очевидців. Чимала кількість наукових публікацій, присвячених цьому історичному періоду, засвідчує, що в цілому матеріали зарубіжної преси здебільшого об'єктивно висвітлюють напрями розвитку культури, освіти, повсякдення українців, що мешкали в УСРР. Слід пам'ятати, що тривалий час українська громадськість в еміграції здійснювала заходи для підготовки до майбутнього визволення України. Провадився глибокий аналіз суспільно-політичних та економічних процесів на основі різних джерел, у тому числі й агентурних, матеріалів у більшовицькій пресі. Якщо мова йде про культурний процес у середовищі українців, розпорошених серед різних країн, то в цьому випадку закордонна преса є для нас досить цінним джерелом, оскільки матеріали у виданнях готували безпосередні учасники або свідки українського життя. Отже, вивчення української емігрантської преси як джерела соціокультурних процесів може принести вагомі результати у справі вивчення історії української культури, освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивченню української преси як джерела для висвітлення історичного процесу присвячена значна кількість праць. Зазвичай, дослідники приділяли увагу певному історичному етапові і в

цьому контексті розглядали проблему існування української преси. Одним із перших науковців, який уперше намагався системно дослідити українську пресу, був А. Животко (Животко, 1990). У його праці здійснена важлива дослідницька робота, що спиралася на аналіз еміграційних джерел, широку аналітичну роботу. Праця М. Мартинюка подавала загальну картину розвитку українських періодичних видань в еміграції (Мартинюк, 1998). Крім згаданих дослідників, слід також вказати на здобутки в галузі вивчення української преси низки інших авторів (Лисяк-Рудницький, 1973; Сидоренко 2000; Вішка, 2002; Савка, 2002; Денека, 2003; Трощинський, 1994). Ґрунтовна праця О. Богуславського (Богуславський, 2008) стосується безпосередньої проблеми нашого дослідження і присвячена пресі української еміграції в контексті боротьби за незалежність України. Проблема української еміграційної преси знайшла своє висвітлення в історіографії. Висвітлювалася роль періодичної преси в контексті громадсько-культурного, освітнього, жіночого руху української еміграції. Дослідниками розкривається значення та роль періодичних видань для окреслення завдань української військової еміграції, йдеться про завдання, що постали перед емігрантською молоддю. У сучасних дослідженнях знаходимо висвітлення зовнішньоінформаційної акції політичного емігрантського середовища УНР, проблем розв'язання та боротьби з ворожою пропагандою, ролі емігрантських часописів у розбудові спільного фронту демократичної періодики, участі в міжпартійній полеміці, з'ясуванні проблем міжнаціональних відносин. Дослідники вивчали українські еміграційні періодичні видання і в контексті діяльності політичних діячів – борців за українську державність, участі уряду УНР в еміграції у прометеївському (політичному, культурному, інтелектуальному) русі. Важливою рисою є те, що більшість істориків розглядали емігрантські періодичні видання головним чином у контексті життя української еміграції. Як інформативне джерело про соціокультурні процесі в Україні під більшовицькою окупацією ці видання недооцінювалися. Хоча, як ми бачимо, у науці є вагомий доробок у галузі вивчення української емігрантської преси, але певні аспекти та особливості ще не розкриті.

**Метою статті** є аналіз преси української еміграції як джерело вивчення культури, освіти та повсякденного життя українців у 1920-ті роки.

**Методи дослідження.** Під час написання нами використано загальнонаукові методи аналізу та синтезу, хронологічний, логічний, синхронний, методи дослідження історичних джерел (установлення часу й місця історичного джерела, з'ясування обставин виникнення історичного джерела, верифікація змісту історичного джерела).

**Виклад основного матеріалу.** Емігрантська періодична преса періоду між двома світовими війнами представлена широкою кількістю видань. Проаналізувати їх усі в контексті дослідження розвитку української культури, освіти, повсякдення є завданням, яке потребує тривалого вивчення. Нашою метою є на основі окремих українських еміграційних видань, що виходили у 20–30-х роках ХХ століття, з'ясувати, як у них висвітлюється тема розвитку української культури.

Серед видань української еміграції міжвоєнного періоду можна назвати «Нову Громаду. Суспільно-політичний журнал», що виходив у 1923–1925 рр. у Відні під редакцією Семена Вітика. Попри критику часопису в емігрантських колах, що не розділяли політичних поглядів редактора, у цьому виданні можна знайти низку публікацій, що стосуються актуальних соціокультурних проблем того часу. Наприклад, в одному з номерів автор публікації А. Дніпровський, на підставі вивчення більшовицької преси, робить аналіз нових тенденцій у селянській поезії в Україні. Мова йде про вихідця з села Івана Сенченка, що з хвилею розгортання революції з «мрійних м'яких степів та казкових гаїв» потрапляє під «кам'яний брук» міста, не може його сприйняти, обурюється ним, вбачає в ньому «ментального бронтозавра» зі «смородом проституції», хоче втікати з нього:

«Прощай, місто!
О як я тебе зневажаю;
Твій кам'яний брук,
Твої вітрини і димарі, що роздирають хмари.
Прощай!
Обернуся до тебе спиною
І піду по світу…
Я не хочу більше галасу
Голодної юрби» (Дніпровський, 1923).

Про мешканців міста герой публікації говорить:

«Ваша блідна нікчемність
Волає до смороду брудної Лопані…
Замість життя радісного немовлятки,
Абортована думка ваша,
Зійде гнилою кров'ю» (Дніпровський, 1923).

Така люта характеристика невдовзі змінюється в героя нарису на поглинання і перетворення його на зовсім іншу людину, яка стає врешті в місті своїм. На підставі цієї публікації можна прослідкувати тенденції

співіснування і розвитку української селянської та міської культури, певне їхнє протистояння.

Цікаву інформацію про громадсько-політичні настрої, світогляд частини української еміграції знаходимо на сторінках збірника «Державна Нація» – неперіодичного органу Легії Українських Націоналістів, що у двох числах вийшов у Празі у 1927 р. Метою авторів збірника є розрив з українофільською традицією і виховання молоді на цілковито інших засадах, ніж це вважалося до того часу в українському патріотичному середовищі. Серед авторів збірника є такі відомі особистості українського культурно-політичного руху, як Д. Донцов, М. Сціборський, Є. Маланюк, Ю. Липа (Державна нація, 1927). На сторінках видання автори розмірковують щодо причин поразок українського національно-визвольного руху у 1917 – на початку 1920-х років. Одна з причин невдач, на думку одного з авторів – нерозуміння психології селянських мас, що призводило до краху всіх заходів у справі виконання селянством обов'язків щодо держави. Керманичів визвольним рухом картається за м'якотілість, що призводило до поразок. Піддаються критиці загальносвітові концепції розвитку: «Життя не хоче знати інтернаціональних мрій, принципів, – воно нищить їх». Завданням виховання молодого покоління є плекання її рішучості, тверезо дивитися на сьогодення, пристосовувати свою діяльність до вимог часу. Молодь має спиратися на власні ідеї, а не пристосовуватися до чужих чи толерувати ворога. Родина посідає важливе місце в розвиткові народу, вона є основою організованої нації (Нововірський, 1927). М. Сціборський у збірнику відверто негативно характеризує тогочасний стан української еміграції: «Еміграція гниє, вірніше догниває… Одна частина її, зневірена щодо наслідків та рації дальшої боротьби, вільно чи невільно ренегатствує й зміновіхає. Друга уявляє з себе інертну масу, яка живе лише своїми егоїстичними інтересами й шуканням шматка хліба. Третя, розпорошена на безліч різних партій, груп і «центрів», відбуває марну вакханалію взаємних поборень. Ми не помилимося, коли ствердимо, що тепер еміграція далеко не уявляє з себе організованого, активного, будуючого політично-національного чинника» (Сціборський, 1927). На сторінках видання подається аналіз особливостей політичних суперечностей у емігрантському середовищі, що тлумачиться не політичними причинами, а світоглядними принципами, які не сприяють консолідації нації (Огляд журналів, 1927). Характеризуючи соціальні відносини в Україні під більшовицькою владою, автори збірника пишуть про зростання злиднів та антисанітарних умов, а народна освіта й виховання під гаслом матеріалістичного світогляду отруїв душу цілої генерації (Покерт, 1927).

Середовище, чиї погляди висвітлювалися й викристалізовувалися на шпальтах «Державної Нації», було одним із тих, які невдовзі створили в 1929 р. ОУН.

Одним із найвідоміших часописів міжвоєнного періоду була «Нова Україна», що почала виходити у Празі з 1922 р. Редакцією видання позиціонувалося позапартійним двотижневиком. Для нас науковий інтерес становить той факт, що публікації «Нової України», крім економічних, політичних питань велику увагу приділяють культурно-просвітницькому, громадському розвитку. Серед завдань цього видання був об'єктивний аналіз становища в Україні, пошук шляхів відбудови рідного краю. Навколо часопису згуртувалися відомі українські літературні, наукові, публіцистичні діячі (Брайлян, 2003, с. 233-234).

У виданні відслідковує ситуація у різних частинках України. Так, за 1922 р. повідомлялося про голод мільйонів осіб, поширення епідемій тифу, холери (*Нова Україна, 1922)*. У публікаціях 1923 р. повідомляється про голод на Запоріжжі, Миколаївщині (*Нова Україна, 1923)*. Повідомляючи про голод у приморських місцевостях України, часопис висловлює думку про те, що Москва таким чином знищує українців, здійснюючи колонізаційні плани: на виморених голодом територіях поселити нових поселенців (Киянин, 1925).

Цікавою є рубрика видання «На Україні», автором якої підписаний «Киянин». Рубрика містить багато цінної інформації щодо різних аспектів життя українців під більшовицькою владою. Значна частина цієї інформації присвячена повсякденному життю селянства, його ставленню до міста. У 1923 р. часопис писав про те, що більшовицька влада тепер шукає з селом «змичку», намагається призначити з числа лояльних до влади представників різних структур «шефів» над селом. Селянство реагує на такі заходи і на візити представників влади як на чергову спробу вилучити якнайбільше податків, бо не вірить, що комуністи організовують такі заходи для добра українського села. На підставі аналізу більшовицької преси, видання «Нова Україна» пише про те, що комуністична влада усвідомлює підозріле ставлення й боязкість селян щодо експедицій представників держави до села та різного над ним «шефства». Все місто в цілому розглядається як осередок ворожої влади, чужих урядовців, незрозумілих законів. На думку селянства, місто тільки й може, що вимагати податки, а за невиконання – карає, воно – ворог, для звичайного селянина від нього слід сподіватися одного лиха. Культурні надбання (давні й нові) міста для українського села – незрозуміла, неприступна, чужа річ, що суперечить побутові села. Для селянина міста

уособлюються як осередки різного людського непотребу: нероб, дармоїдів, гультяїв, що лише те й роблять, як вештаються та бенкетують. Ці бенкети й неробство містян, на думку селянина, забезпечує праця села. Події, пов'язані з «воєнним комунізмом», що супроводжувалися реквізиціями, націоналізацією, господарською руїною, стимулювали зміцнення селянських стереотипів щодо міста (Киянин, 1923b). Далі в публікації подається опис того, як у 1921 р. представники влади приїхали до одного українського села, організували там мітинг, допоки селяни попросили сказати нарешті: «Тепер весна, робити треба, а ми стоїмо. Скажіть прямо: скільки вам пудів треба?..» (Киянин, 1923b). Проблема «змички» села та міста розглядається в наступних публікаціях рубрики. Часом про це явище пишеться з іронією: «А щодо «смычки» компартії, «внєшторга» та «хлібопродукта» з селянською стихією, то це робиться так: беруть авто, відповідну кількість омарів, членів комуністичної партії, стільки ж совітських «баришень» і гайда «смикатися» з селом! Просто й невибагливо!» (Киянин, 1923c). Під час таких виїздів до села представників більшовицької влади, українські селяни бачать з боку начальства гультяйство, навантажені делікатесами та алкоголем автомобілі, зловживання коштами від державних податків. Обурення та недовіру до міських «шефів» викликало в селян запрошення 66 представників незаможників до Полтави, де вони взяли участь у подібних бенкетах: «недовір'я до чистоти пролетарського існування міських товаришів зросло після цього» (Киянин, 1923c). Селяни налаштовані доме шканців міста негативно, бо «робітники живуть добре, й цигарки палять, і до театру вчащають, чоботи носять. Тому ціни високі. Всі тягарі спадають на селянство. А нам тичуть під ніс «смичку» з містом. Коло влади – робітники. Тому воно так і виходить», – так висловлювалися селяни на Поділлі в 1924 р. (Киянин, 1925).

Цікаві матеріали про повсякдення й побут селянства в середині 1920-х років в Україні розміщені на сторінках видання. На прикладі села Глибне Верхньосироватської волості Харківської округи описується умови життя тогочасного селянства. Замість вбраної колись у рушники хати – голі, закурені стіни та стеля, майже цілковитий брак внутрішнього облаштування. Напівзруйновані меблі (стіл, стільці, дощатий тапчан, що слугує ліжком), декілька глечиків та мисок, почорнілі ікони. Зовнішній вигляд селян незадовільний – змарнілі, у зношеному полотняному одязі домашнього виробництва. Подібною є ситуація з побутовими умовами селянства Київщини. Селяни майже не їдять м'яса та сала, споживають здебільшого рослинні жири, у тому числі й малопридатні для харчування. Поширені випадки туберкульозу, що підтверджують місцеві лікарі. Від цієї хвороби

страждають і люди, і худоба. Цілком занехаяна селянська взаємодопомога, а офіційні «Селянські комітети взаємодопомоги» не можуть розвивати ефективну діяльність в умовах окупаційного режиму. Селянству допікають різні бюрократичні перепони, надзвичайний контроль з боку влади, великі податки. Коли мова йде про чиновників в Україні, то визнається, що це майже завжди неосвічені особи (Киянин, 1924). За визнанням більшовицької влади, суспільний рівень селянства значно вище рівня сільських комуністів, котрі ані досвіду, ані тями не мають і на критику здатні відповідати лише заяложеними компартійними фразами (Киянин, 1925).

У великих містах, за даними «Нової України», багато безпритульних дітей, про яких влада воліє не говорити. Зокрема, безхатьків приваблюють залізниці, вони тиняються по лінії, вагонах, потягах (Киянин, 1924).

На сторінках «Нової України» мова йде про становище вчителів в українському селі. Для того, щоб заробити на життя, сільські вчителі змушені працювати наймитами в орендарів чи заможніших селян. До сфери їхньої вимушеної господарської діяльності входили й праця на землі, виготовлення рушничок та сорочок для чужих весіль. Кваліфіковане вчительство, як зауважує рубрика «На Україні» на підставі вивчення даних з комуністичної періодики, пішло шукати собі роботу. «Велика більшість учительства, особливо на селі, не на своєму місці, бо неуки… Або село зостанеться без учителя, або «вчителі» будуть калічити наше молоде покоління… – що хочете, те й вибирайте» (Киянин, 1923а).

Проблема розвитку школи і освіти на українських піднімалася на шпальтах «Нової України» неодноразово. На Волині у 1922 р. вчителі продовжували голодувати. Це відбувалося на тлі затримок заробітної плати, що становили від 4 до 6 місяців. Навіть після виплати неповної заробітної плати, влада вдається до різних «добровільних» позик. Видання пише, що вчителі змушені ходити голодні, у страшному лахмітті, без чобіт. Десятки шкіл порожні через брак учителів. Учителі втікають зі шкіл і воліють працювати сторожами, двірниками, міліціонерами, бо праця цих категорій оплачується незрівнянно краще. «Один дуже популярний у Житомирі педагог, по скінченню навчання в школі, йде на роботу в ролі сажотруса, і тим заробляє більше, ніж лекціями. Але школи все-таки не кидає» (На Україні, 1922). Видання пише, що українські селяни відверто вороже ставляться до вчителів-комуністів. Наприклад, на Волині їх просто виганяють, що зробити неважко, оскільки уряд фактично не забезпечує утримання вчителів. Рятуючись від голоду вони мусять втікати (На Україні, 1922).

На Запоріжжі станом на 1923 р. ситуація з умовами життя вчительства вкрай важка. Зокрема, в Оріхівському районі, що потерпів від голоду. Шкільні робітники цілком незабезпечені, погано харчуються, змушені продавати останні речі. Місцеве ж населення фізично не в змозі прогодувати вчителів (На Україні, 1923).

Практично недосяжною є купівля книжок для навчання, 80 % учнів їх не має. До школи потрапляє лише 30–50 % учнів (Киянин, 1924).

У рубриці «Освітні й учительські справи» подано матеріал про становище в Київському університеті. На 1923 р. там навчалося 2500 осіб (44 % – українці, 39 % – євреї, 17 % – росіяни), 54 % з них – жінки. У часописі повідомлялося, що за несплату з навчання на початок березня 1923 р. було відраховано 600 осіб. Члени комуністичної партії користуються пільговим правом навчатися безкоштовно, інші категорії мусять платити за навчання від 20–40 карбованців золотом. Влада намагається згуртувати так зване «пролетарське студентство» у професійні осередки з метою залучення їх до «радянського будівництва». Для того, щоб не вмерти з голоду та мати змогу заплатити за навчання, студенти мусять працювати. Стабільну роботу їм знайти важко, через це вони влаштовуються прибиральниками вулиць, сторожами. Указана інформація виданням наведена з посиланням на приватний лист, одержаний одним із членів Громадського Комітету Австрії (Нова Україна, 1923).

У 1922 р. видання вказувало на вражаючий рівень неписьменності на Закарпатті: «Підкарпатська Русь, це країна анальфабетів. І досі там нараховується 80 % неграмотних» (Нововірський, 1927). Причини такої ситуації вбачалися в цілеспрямованій політиці панівних угорських властей. Крім цього, закарпатські селяни, під впливом агітації шинкарів, бояться віддавати дітей до школи, щоб там не відвернули в них віру в Бога, бо, мовляв, усі вчені не релігійні. Аналізуючи проблеми шкільництва, автор публікації вказує й на те, що негативно на розвиток освіти вплинула діяльність священиків, які не хотіли світських, а лише релігійних освітніх закладів. Негативно на рівень освіти вплинув також той фактор, що на посади вчителів на Закарпатті чеським урядом призначалися росіяни, які не розуміли народної мови, а воліли поширення «язичія», якого не сприймав сам народ. Коли почали призначати до нижчих та середніх шкіл учителів, які, володіли народною мовою, фахівців, серед яких був високий рівень українців, то відвідуваність шкіл стає вдвічі-тричі вищою. У публікації наголошувалося на важливості навчання дітей рідною мовою. Указувалося, що протягом трьох останніх років на Підкарпатській Русі постало 700 народних шкіл, серед яких

550 українських, 10 міських (8 українських), 3 реальних гімназії, 3 вчительські семінарії, 2 торгівельні академії, 9 промислових шкіл. Серед недоліків середньої шкільної освіти на Закарпатті вказувався брак справних шкільних будинків, відсутність належної кількості вчителів. Бракує належного санітарно-гігієнічного догляду. Для того, щоб діти з гірських районів могли навчатися, урядом у великих містах і селах створювалася мережа інтернатів, де за відносно невисоку платню, діти мають тепле й чисте мешкання, гарних педагогів. Зокрема, такі заклади існували в Береговому, Ясіню. У вказаній публікації автор відзначає роль у поширенні освіти товариства «Просвіта». Позитивно впливають на просвітництво діяльність спеціальних мандрівних театральних труп, що не лише ставлять п'єси, але й показують кіно (Гончаренко, 1922).

«Нова Україна» подає цікаву інформацію про функціонування в Подєбрадах Української господарської академії. Висвітлюються наукові здобутки та публікації викладачів. Докладно поданий опис різних навчальних кабінетів, кафедр. Описуються побутові умови праці та навчання в цьому закладі. Детально описано студентську їдальню, де за помірну ціну можна харчуватися значно краще, ніж навіть у деяких закладах освіти Праги. Автор публікації пише про це як про заслугу діяльності студентських кооперативу та самоврядування. Бібліотечний фонд освітньої установи поповнюється за рахунок засобів емігрантського бюджету, безкоштовних видань, надісланих чеськими урядовими установами, жертводавцями (Нова Україна, 1922).

На сторінках видання є публікації, присвячені й іншим закладам освіти в Чехословаччині. Зокрема, Українському Інституту Громадознавства, Українському Робітничому Університету у Празі. Висвітлюються загальні тенденції наукового, повсякденного життя в цих закладах (*Нова Україна, 1927)*.

Окрему увагу «Нова Україна» приділила висвітленню студентського життя у Східній Галичині, Волині, Холмщині, Підляшші, Буковині, Чехословаччині, у країнах Західної Європи (Нова Україна, 1922).

Однією з найгірших, на думку часопису, є українська шкільна справа на Буковині. Станом на 1922 р. тут було закрито 9 народних шкіл, що позбавило 17 000 українських дітей змоги навчатися. На місце закритих українських шкіл впроваджуються румунські, а в незакритих українських школах впроваджується примусове навчання румунською мовою історії, географії. Українську історію вивчати забороняється. Це відбувається на тлі переслідування з боку влади українських учителів. До українських шкіл

призначаються вчителі румуни, які не знають мови місцевої людності, нав'язують румунський патріотизм. Всі українські середні школи закрито, а залишилася лише одна чернівецька гімназія, яку румунізовано. Автор публікації наводить випадок, коли учнів-українців чотирьох старших класів чернівецької гімназії було ув'язнено за нібито знищення дерев, посаджених на згадку про коронацію румунського короля. Громадські об'єднання української молоді переслідуються владою. Ситуація склалася настільки гостро для українських учнів, що навіть за читання українських літературних творів можуть виключити зі школи. Катастрофічною для українців під владою Румунії є й ситуація у сфері вищої освіти. Досвідчених професорів замінено представниками румунської національності, що до того часу працювали в галузі середньої освіти. Мова викладання – румунська, хоча, як вказує автор, 80 % студентства тієї мови не знає. Кафедра української мови була закрита в 1920 р., прагнення студентства про кафедру української історії залишається нездійсненною мрією. Автор підсумовує статтю такими словами: «У такому морі ворожої ненависті, злоби й поневолення живе українська людність…» (Вигнаний, 1922).

На сторінках видання «Нова Україна» розміщувалися й твори художньої літератури: оповідання, п'єси, вірші. Представлені тут праці з історії української культури та мистецтва, (Антонович, 1923), військової справи (Антонович, 1924), становищу українського робітництва на еміграції (Нова Україна, 1927). В одному з номерів «Нової України» розповідається про свято Т. Шевченка в Подєбрадах у березні 1928 р. (Сидоренко, 2000). Таким чином, ми можемо переконатися, що часопис «Нова Україна» значну увагу приділяв висвітленню проблем розвитку української культури, освіти, повсякденню українців на етнічних землях та на еміграції.

На сторінках тижневика «Тризуб», що виходив у 1925–1940 рр. у Парижі в середовищі української еміграції публікувалися матеріали, що їх можна розглядати як джерела з дослідження соціокультурних процесів, повсякденного життя в Україні в умовах більшовицького панування. Тематика публікацій стосувалася різноманітних сфер життя української спільноти в УСРР: розвитку культури, внутрішнього світу людини, сприйняття дійсності, тлумачення змін у природі крізь призму суспільних перетворень, відносини мешканців міста й села, становище різних прошарків суспільства (Вітер з України, 1926; Степовик, 1926; Тризуб, 1926).

Значна частина публікацій у «Тризубі» присвячена подіям українського громадського, культурного життя в еміграції. Наприклад, висвітлюється робота Міжорганізаційного Комітету для Вшанування і

Оборони пам'яті С. В. Петлюри в Празі (*Тризуб, 1926a)*, громадські, культурні заходи української еміграції у Франції, Польщі, Чехії, країнах Америки (*Тризуб, 1926b)*. З публікацій цього видання можна довідатися про існування Українського Товариства прихильників книги (Прага). Завданням цієї громадської організації було осягнення таких завдань: видання періодичних та інших друкованих видань, проводити наукові дискусії в межах Товариства, організовувати наради та з'їзди у книжковій справі, поширення літератури, організація книжкових виставок, бібліотек, бібліографічних збірників, проведення лекцій та курсів з галузі українського книгознавства, брати участь у роботі аналогічних науково-культурних об'єднань, влаштовувати конкурси, призначати премії. Головою організації обрано професора С. Сірополка, а на інші провідні посади в Товаристві – інших авторитетних у культурно-просвітницькій галузі діячів української еміграції. Організація протягом короткого часу встигла провести низку засідань, на яких розглядалися актуальні проблеми української культури (Тризуб, 1927a). В іншому номері часопису мова йде про функціонування української бібліотеки в Омекурі (Франція) (Тризуб, 1927b). На сторінках видання також подається інформація про діяльність українських наукових закладів в еміграції. Одна з публікацій присвячена діяльності Українського Наукового Інституту в Берліні. Ініціатором створення цього закладу є гетьманське середовище в Німеччині. Діяльність Інституту полягає в науковій роботі, для чого було засновано кафедру історії України з підвідділами історії української державності та історії внутрішнього життя українського народу; кафедри, на яких мають висвітлюватися різні духовні течії в Україні, пов'язані з духовним життям інших слов'янських народів; кафедру українського мистецтва та матеріальної культури; народного господарства України; історії українського права, мови, письменства, етнографії (Тризуб, 1927b).

На шпальтах інших періодичних видань української еміграції містяться матеріали з висвітленням соціокультурних проблем та повсякденного життя емігрантів. Проблеми інтернованих українських вояків висвітлюються в таких часописах: «Голос табора» (Німецьке Яблонне, 1919–1920), «Український скиталець» (Ліберець, 1920–1921), «Український стрілець» (Ліберець-Йозефів, 1920). Цікаві матеріали можна знайти у виданнях «Воля» (Відень, 1920), «Табір» (Каліш, Варшава, 1923–1928). Окреме місце посідають видання української емігрантської молоді. Зокрема, слід назвати часопис Української Господарської Академії в Подєбрадах – «Подєбрадка» (1924). Серед кількох сотень українських

видань у Чехословаччині можна назвати такі, як «Розбудова Нації» (1928–1934), «Наша спілка» (1923–1926). У Німеччині виходили часописи «Український прапор» (1922–1932), «Українське слово» (1921–1926). У Польщі в 1920-ті роки українці видавали «Духовний сіяч» (1927–1931), «Український інвалід» (1923–1931), в Австрії – «Український прапор» (1919–1920), «Боротьба» (1920), «Молоде життя» (1921), «Борітеся – поборете!» (1920–1922), «Український філателіст» (1925–1939), «Соборна Україна» (1921–1922) (Мушинка, 2009). У цих та інших виданнях автори публікацій піднімали нагальні проблеми життя українського народу на українській етнічній території та в еміграції.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, в українській емігрантській пресі 1920-х років широко представлені питання, що стосувалися актуальних проблем становлення та розвитку української культури (література, мистецтво, театр). У деяких виданнях значну увагу приділено становищу української освіти як на українських землях під владою більшовиків, так і на українських теренах у складі Польщі, Румунії, Чехословаччини, у країнах Західної Європи, Америці. Низка видань робили спробу висвітлювати та аналізувати повсякденне життя українців. Висвітлювався побут українського селянства під більшовицькою владою, ставлення українського села до міста, до чиновників і влади взагалі. Висвітлені на шпальтах емігрантських видань складні відносини в українському середовищі. Таким чином, можна констатувати, що українська емігрантська преса може слугувати джерелом вивчення культури, освіти, повсякденного життя українців. Оскільки стаття ґрунтується, головним чином, на дослідженні української преси в Європі, то в подальших наукових дослідженнях можна більше уваги присвятити, як соціокультурні процеси висвітлювалися на сторінках української преси у Північній та Південній Америці.

## ЛІТЕРАТУРА

Антонович, Д. (1923). Українське мистецтво. *Нова Україна, 3,* 107-115 (Antonovych, D. (1923). “Ukrainian art”, *New Ukraine, 3,* 107-115).

Богуславський, О. (2008). *Преса міжвоєнної української еміграції і боротьба за незалежність України: історичний шлях, досвід, дискусії.* Запоріжжя: Просвіта (Bohuslavskyi, O. (2008), *The press of intermilitary Ukrainian emigration and fight for independence of Ukraine: historical way, experience, discussions.* Zaporizhzhia: Prosvita).

Брайлян, Н. (2013). Журнал «Нова Україна» (Прага, 1922–1929 рр.) як джерело до бібліографії української періодики. *Збірник праць Науково-дослідного інституту пресознавства, 3,* 233-243 (Brailian, N. (2013). “A magazine “New Ukraine” (Prague, 1922–1929) as a source to bibliography of the Ukrainian periodicals”. *Collection of works of the Research institute of study of the press, 3,* 233-234).

Вигнаний, В. (1922). На зеленій Буковині. *Нова Україна, 16-18,* 61-64 (Vyhnanyi, V. (1922). "On Green Bukovyna", *New Ukraine*, *16-18,* 61-64).

Вітер з України (1926). *Тризуб, 48*, 10. (Wind from Ukraine. *Tryzub*, *48*, 10).

Вішка, О. (2002). *Преса української еміграції в Польщі (1920-1939 рр.): Історико-бібліографічне дослідження*. Львів: Вид-во Львівської обласної друкарні (Vishka, O. (2002). *The press of Ukrainian emigration is in Poland (1920-1939): Historian-bibliography research*. Lviv: Publishing house of the Lviv regional printing-house).

Гончаренко, А. (1922). На Підкарпатській Україні. *Нова Україна, 16-18,* 28-37 (Honcharenko, A. (1922). In Pidkarpattia Ukraine. *New Ukraine, 16-18,* 28-37).

Денека, О. (2003). *Українська еміграційна преса у Франції 20-30-х рр. XX ст.: становлення, розвиток, проблематика*. Київ (Deneka, O. (2003). *The Ukrainian emigrant press in France of the 20–30th of the XX century: becoming, development, range of problems*. Kyiv).

*Державна нація. Неперіодичний збірник. Кн. 1* (1927). Прага (*State nation. Non-periodic collection. Book 1* (1927). Prague).

Дніпровський, А. (1923). Індустріяльні мотиви в селянській поезії. *Нова Громада. Суспільно-політичний журнал*, *III-IV*, 79-83 (Dniprovskyi, A. (1923). Industrial reasons are in a peasant poetry. *New Society, III-IV*, 79-83).

Животко, А. (1989-90). *Історія української преси*. Мюнхен: Ukrainisches Technisch-Wirtschaftlichen Institut, 1989-90 (Zhyvotko, A. (1989-90). *History of Ukrainian press*, Munich).

Киянин (1923). На Україні. *Нова Україна, 10*, 128-136 (Kyianyn (1923). In Ukraine. *New Ukraine*, *10*, 128-136).

Киянин (1923). На Україні. *Нова Україна, 7-8,* 254-265 (Kyianyn (1923). In Ukraine. *New Ukraine, 7-8,* 254-256).

Киянин (1923). На Україні. *Нова Україна, 9,* 119-129 (Kyianyn (1923). In Ukraine. *New Ukraine, 9,* 119-129).

Киянин (1924). На Україні. *Нова Україна, 1-3,* 206 (Kyianyn (1924). In Ukraine. *New Ukraine, 1-3,* 206).

Киянин (1925). На Україні. *Нова Україна, 1,* 82-93 (Kyianyn (1925). In Ukraine. *New Ukraine, 1,* 82-93).

Лисяк-Рудницький, І. (1973). *Між історією і політикою. Статті до історії та критики української суспільно-політичної думки*. Мюнхен: Сучасність (Lysiak-Rudnytskyi, I. (1973). *Between history and politics. The articles to history and criticism of the Ukrainian social and political idea*. Munich).

Мартинюк, М. (1998). *Українські періодичні видання Західної України, країн Центральної та Західної Європи (1914-1939 рр.).* Львів: ЛНБ ім. В. Стефаника (Martyniuk, M. (1998), *Ukrainian magazines of Western Ukraine, countries of Central and Western Europe (1914-1939).* Lviv: Vasyl Stefanyk Lviv National Library).

Мушинка, М. (2009). Виставка української емігрантської преси в Празі. *Український журнал, 6,* 10-11. Прага (Mushynka, M. (2009). An exhibition of the Ukrainian emigrant press in Prague. *Ukrainian journal, 6,* 10-11. Prague).

На Україні (1922). *Нова Україна, 16-18,* 67-76 (In Ukraine (1922). *New Ukraine, 16-18,* 67-76).

На Україні(1923). *Нова Україна, 4,* 124-128 (In Ukraine (1923). *New Ukraine, 4,* 124-128).

*Нова Україна* (1922)*, 16-18*. (*New Ukraine* (1922)*, 16-18*).

*Нова Україна, 4*. (1923) (*New Ukraine, 4* (1923)).

*Нова Україна, 12* (1927) (*New Ukraine, 12* (1927)).

*Нова Україна, 1-3* (1928). *New Ukraine, 1-3* (1928)).

Нововірський, Н. (1927). До переоцінки вартостей. *Державна нація. Неперіодичний збірник. Кн. 2,* 3-6. Прага (Novovirskyi, N. (1927). To the overvalue of values. *State nation. Non-periodic collection, 2,* 3-6. Prague).

Огляд журналів (1927). *Державна нація. Неперіодичний збірник. Кн. 2,* 31-35. Прага (The Review of Journals (1927). *State nation. Non-periodic collection, 2,* 31-35. Prague).

Петрів, В. (1924). Суспільство й військо. Соціяльно-історичний нарис. *Нова Україна, 1-3,* 109-142 (Petriv, V. (1924). Society and army. Socialhistorical essay. *New Ukraine*, *1-3,* 109-142).

Покерт, В. (1927). Два жовтня. Державна нація. Неперіодичний збірник. Кн. 2, 23. Прага (Pokert, V. (1927). The Two Octobers. *State nation. Non-periodic collection, 2,* 23. Prague).

Савка, М. (2002). *Українська еміграційна преса у Чехословацькій Республіці (20-30-ті рр. XX ст.): Історико-бібліографічне дослідження*. Львів: НАН України. Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефаника (Savka, M. (2002). *The Ukrainian emigrant press is in Czechoslovak Republic (20-30th XX of century): Historian-bibliography research*, Lviv: National Academy of Sciences, Vasyl Stefanyk Lviv National Library).

Сидоренко, Н. (2000). *«Задротяне життя» українських часописів на чужині (1919-1924)*. Київ: дослідницький центр історії української преси (Sydorenko, N. (2000), *“Life after a prickly wire” of the Ukrainian magazines on strange land (1919-1924).* Kyiv: Research center of history of the Ukrainian press).

Степовик (1926). Лист з України. *Тризуб, 22,* 12-16 (Stepovyk (1926). Letter from Ukraine. *Tryzub (Trident), 22,* 12-16).

Сціборський, М. (1927). Шлях Націоналізму. *Державна нація. Неперіодичний збірник. Кн. 2,* 6-13. Прага (Stsiborskyi, M. (1927). The Way of Nationalism. *State nation. Non-periodic collection, 2,* 6-13. Prague).

*Тризуб, 55*. (1926) (*Tryzub (Trident)*, *55* (1926)).

*Тризуб, 58*. (1926) (*Tryzub (Trident)*, *58* (1926)).

*Тризуб, 10 (68)*. (1927) (*Tryzub (Trident)*, *10 (68)* (1927)).

*Тризуб, 12 (70)*. (1927) (*Tryzub (Trident)*, *12 (70)* (1927)).

Трощинський, В. (1994). *Міжвоєнна українська еміграція в Європі як історичне і соціально-політичне явище*. Київ: Інтел (Troshchynskyi, V. (1994). *Ukrainian emigration in Europe as a historical and socio-political phenomenon between two world wars*. Kyiv: Intel).

## РЕЗЮМЕ

**Вовк Александр.** Пресса украинской эмиграции как источник изучения культуры, образования и повседневной жизни украинцев (1920-е годы).

*Проанализированы украинские периодические издания диаспоры (1920-е годы) как источник изучения культуры, образования, повседневной жизни украинцев, которые жили на оккупированной большевиками территории и за границами Украины. На основе изучения ряда периодических изданий украинской эмиграции выяснен вопрос о том, что публикации широко раскрывают жизнь украинцев, как за территорией родной земли, так и в разных странах мира. Выборка изданий, которые были изучены, основывается на том, что каждое из них представляло какое-то гражданское или политическое сообщество, которое имело собственный взгляд по поводу социокультурных вопросов и отношение к ним. Выяснено, что много материалов украинской зарубежной прессы в межвоенный период было посвящено вопросам развития украинской культуры, образования, а именно, положению работников образования, деятельности образовательных учреждений.*

*Проиллюстрированы актуальные проблемы повседневной жизни украинцев, разделенных границами между разными странами.*

***Ключевые слова:*** *пресса, журнал, культура, образование, источник, повседневная жизнь, эмиграция, украинцы*

## SUMMARY

**Vovk Oleksandr.** Ukrainian emigration press as a source for studying the culture, education and daily life of Ukrainians (1920s).

*The aim of the article is to analyze the press of Ukrainian emigration as a source for studying the culture, education, and daily life of Ukrainians in the 1920s. When writing, we used general scientific methods of analysis and synthesis, chronological, logical, synchronous, methods of researching historical sources (defining time and place of the historical source, finding out the circumstances of the origin of the historical source, verifying the content of the historical source). There are a number of sources that make it possible to study the issues of socio-cultural development. Among the mentioned sources, which illustrate the life of Ukrainians in 1920s, one can single out the press. Periodicals of the Ukrainian diaspora have a certain ideological position. Compared to the newspapers and magazines of Ukraine, which was under the Bolshevik occupation, the press of Ukrainian emigration had much more opportunities to cover objectively the problems of development of education, culture on Ukrainian lands and in emigration. In the USSR, it was impossible to objectively cover public processes in view of the totalitarian regime. We can check the objectivity of information in periodicals of Ukrainian emigration by studying archival documents, analyzing the memories of eyewitnesses of historical events. Scientific publications devoted to this historical period show that, as a whole, the foreign press material, for the most part, objectively covers the directions of development of culture, education, daily life of the Ukrainians who lived under the Bolshevik occupation. The foreign press is a very valuable source for us in the context of studying the cultural processes among Ukrainians scattered among different countries. The Ukrainian emigrant press of the 1920s has broadly presented issues concerning the current problems of formation and development of Ukrainian culture (literature, art, theater). In some periodicals considerable attention was paid to the situation of Ukrainian education both in the Ukrainian lands under the rule of the Bolsheviks and in the Ukrainian territories within Poland, Romania, Czechoslovakia, in the countries of Western Europe, America. A number of periodicals attempted to cover and analyze the daily lives of Ukrainians. The life of the Ukrainian peasantry under the Bolshevik authorities, the attitude of the Ukrainian village to the city, to the officials and authorities were covered. The pages of emigrant periodicals highlight complex relations in the Ukrainian environment. The Ukrainian immigrant press can serve as a source for studying the culture, education, and everyday life of Ukrainians. The press of Ukrainian emigration as a historical source of daily life of Ukrainians in their ethnic territory and in emigration is analyzed. The results of the study can serve for preparation of lectures, educational programs on the history of Ukrainian culture, history of Ukrainian press, history of Ukrainian emigration.*

***Key words:*** *press, magazine, culture, education, source, daily life, emigration, Ukrainians.*

УДК 37(091)9477) “1991/2017”:920.2:37.015.3-053.2(045/046)

**Ольга Сухомлинська**
ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського
ORCID ID 0000-0002-2033-285X
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/226-240

# КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕКСТИ ПРО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА ІСТОРІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

*У статті аналізується сукупність концептуальних текстів, присвячених вихованню дітей і молоді, створених у період незалежності України, з 1991 по 2017 рік. Схарактеризовано поняття «концепція», «концептуальний текст», визначені критерії їх добору для аналізу. Застосований у дослідженні темпоральний, історіографічний та системно-структурний аналіз дозволив вичленити їх із загального інформаційного поля й класифікувати відповідно до сутнісних ознак, що характеризують такого роду тексти. Автором відрефлексовано 37 концептуальних текстів про виховання дітей і молоді, які насамперед стосуються усього виховного процесу, що відбувається в національній школі, а також ті, що обіймають його різні напрями: розумове, фізичне, громадянське, художньо-естетичне, трудове тощо. Підсумком аналізу є висновок, що концептуальні тексти про виховання виступають новим типом наукової діяльності українських науковців, що виник в умовах нагальної необхідності створення теоретико-методологічних засад функціонування вітчизняного освітньо-виховного простору, а також намаганням вибудувати цілісну теорію національного виховання.*

***Ключові слова:*** *освіта, виховання, недавня історія, концепція, концептуальний текст, структура,, національне виховання, авторство, тенденції.*

**Постановка проблеми.** Освіта як складова людської цивілізації – це педагогічно організована система передачі накопиченого досвіду від покоління до покоління. Вона є сталою й досить консервативною частиною культурно-історичного ландшафту. Але з іншого боку, як система соціальна, має відповідати в різний спосіб на виклики і трансформації суспільства, тому має змінюватися, і з часом все частіше, особливо у 21 столітті, з початком і розширенням епохи кардинальних змін, невизначеності, хаотичності, непевності, як її класифікує один із чільних інтелектуалів сучасності, соціолог і філософ Зігмунд Бауман (Бауман, 2013).

Українська освіта, може, більше, ніж освіта інших країн пострадянського та східноєвропейського простору відчуває на собі глобальні тенденції, які помітно посилюються і внутрішньою політичною турбулентністю, збільшенням непередбачуваності й тимчасовості в розбудові цього складника національної культури, яка, втім, невпинно підсилює свою реформаційну активність, розробляючи й оприлюднюючи документи та

матеріали, що мають державну та соціальну вагу і регламентують її діяльність. Ми вичленуємо з усього масиву означених джерел тексти, присвячені вихованню дітей та молоді, які, на нашу думку, є самодостатніми феноменами і можуть виступати предметом окремого вивчення й аналізу.

**Аналіз актуальних досліджень.** До аналізу концептуальних документів і матеріалів щодо загальної середньої освіти, які були створені за часів незалежної України, тобто з 1991 по 2017 рік, науковці звертаються досить рідко. Серед тих, хто вивчав загальні питання реформування освіти цих років можна назвати, перш за все, Л. Березівську, знаного в Україні фахівця з історії педагогіки (Березівська, 2011). Цій темі присвячена і стаття В. Галах (Галах, 2014), однак зміст виховних стратегій у реформаційних процесах у їхніх розвідках не розглядається. Як науковець, я маю публікації, які торкаються означеної проблематики (Сухомлинська, 2006; 2015). Тільки-но вийшла з друку «Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991 – 2017)», підготовлена фахівцями Державної науково-педагогічної бібліотеки України, у якій закумульовано великий масив документів і матеріалів стосовно реформаційних змін у галузі середньої освіти впродовж 27 років розбудови вітчизняного освітнього простору. Як член колективу упорядників цих текстів, і зокрема текстів, присвячених вихованню, автор Оглядової статті до розділу, що стосується виховання, мала змогу детально ознайомитися з першоджерелами, поміщеними як в основному тексті книги (Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти, 2019, с. 274-521), так і з додатковими джерелами – концепціями і програмами, що ввійшли до списку додаткових джерел з цієї проблематики (Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти, 2019, с. 521-524). На всі ці матеріали, особливо на Оглядову статтю (Сухомлинська, 2019), будемо спиратися в процесі аналізу.

**Мета статті** – проаналізувати сукупність концептуальних текстів про виховання дітей та молоді, що з'явилися в період з 1991 по 2017 рік, розкрити їхній зміст і визначити провідні тенденції.

При написанні статті застосовувалися такі **методи дослідження,** які одночасно виступають і підходами, а саме: *темпоральний,* що обіймає чітко визначений відрізок часу у 27 років – з 1991 по 2017, *історіографічний,* що спирається на аналіз і синтез і дозволяє провести оцінювання досить великої кількості наукових першоджерел, присвячених обраній нами темі; *системно-структурний*, що передбачає розкриття структури текстів й пошуки системо формуючих факторів.

**Виклад основного матеріалу.** Перебуваючи в епіцентрі суспільних і соціально-економічних зрушень, Україна в 1991 році, після проголошення Незалежності, приступила до розбудови власного законодавчого і концептуально-теоретичного поля, на які спирається освітня галузь. Це достатній відрізок часу, щоб здійснити аналіз напрацювань, що з'явилися з того часу, який класифікуємо як *недавнє минуле*. Міркування щодо такого феномена як *недавнє минуле* або *історія сучасності* викладено у відповідній статті, тому відсилаю читачів до неї (Сухомлинська, 2018). Принагідно зазначу, що весь відрізок розвитку освіти в незалежній Україні означаємо як *історію сучасності,* яка має декілька синонімів – *історія недавнього минулого, безпосередня історія, близька історія*. Її обов'язкові ключові поняття – *свідок, пам'ять, соціальний запит, подія.*

За таким підходом розглянемо один із напрямів розвитку педагогічних знань – концептуальні тексти про виховання дітей і молоді в освітньому просторі України як складова історії сучасної освіти.

Спершу означимо, що ж таке тексти концептуального спрямування, який зміст вкладаємо в це поняття. Тож визначимося з поняттям *концепція*. Це текст, що відображає систему поглядів (уявлень) стосовно розглядуваного феномена і включає в себе мету, завдання, принципи, зміст, особливості, передбачувані технології та очікувані результати. Енциклопедичні довідники підкреслюють, що концепція – це перш за все пояснення позиції, вона не верифікується і є до певної міри умовивідною, на відміну від програм, проектів, орієнтирів (Філософський енциклопедичний словник, 2002). Концепції, як певний різновид теорії, особливо важливі в період розвитку науки, реформування освітнього простору, коли існують різні підходи до тих чи інших явищ і існує нагальна необхідність у визначенні й конкретизації основоположних ідей щодо сутності й стратегії реалізації необхідних реформ, проектів, планів, програм. Поняття концепція корелюється з поняттям *концепт,* яке нещодавно ввійшло до загальнонаукового обігу і означає інноваційну ідею, що несе в собі сенс творення нового (Філософський енциклопедичний словник, 2002). У розгорнутому вигляді ця ідея репрезентована в концепції.

Відтак, *концептуальний текст* – це єдиний, внутрішньо поєднаний однією темою цілісний виклад, що складається зі структурних складових (концептів), притаманних концепції як особливому типу теоретизування.

Важливим для аналізу концептуальних текстів було вироблення критеріїв їх розгляду, яких, як зазначалося, накопичилося досить багато. Нами була здійснена не лише тематична (виховання), а й темпоральна

(хронологічна) систематизація і класифікація джерел, до яких застосовувався текстологічний аналіз, як необхідний компонент будь-якого історико-педагогічного дослідження, і особливо розгляду історії сьогодення. Важливим критерієм став *ступінь впливу текстів* на реформаційні або ж модернізаційні процеси. Аналізувалися ті, які носили характер обов'язковості і тим самим мали найбільший ступінь впливу на освітньо-виховні процеси. Не менш важливим критерієм стала також *альтернативність* ідеям і положенням, висунутим офіційними органами й установами, які, як правило, прослідковується в текстах, складених громадськими організаціями, групами осіб та окремими особами.

Важливим критерієм для відбору і класифікації стало *змістове наповнення джерел,* тобто відбір тих, які відповідають заявленому документу (концепція), охоплюють широке коло питань, мають достатній рівень узагальненості.

Отже, за 27 років загальна кількість концептуальних спеціальних текстів, присвячених розвитку і вихованню дітей і молоді в Україні, налічує більше 35 найменувань. Ми свідомі з того, що певна кількість матеріалів залишилися невиявленою, оскільки на початку 1990-х років в умовах економічних труднощів і за відсутності Інтернету й певного хаосу щодо оприлюднення документів, проводити їхні пошуки досить важко. Однак, виявлені тексти в своїй сукупності надають загальну картину в цій царині й можуть виступати репрезентативним об'єктом для аналізу.

Наявність такої кількості концептуальних текстів про виховання свідчить про велику зацікавленість освітян питаннями поглибленої теоретичної розробки виховної проблематики. Але це також і яскравий доказ турбулентності нинішніх освітніх процесів, їхньої плинності, певної невизначеності, проявів «ефекту маятника» в гуманітарій сфері впродовж усіх років існування української державності. Така увага до виховної проблематики може пояснюватися також і продовженням радянської традиції (яка може бути означена як «неорадянськість»), що приділяла надзвичайно велику увагу саме виховній складовій освітнього процесу.

Наголосимо, що наукова робота зі створення основоположних документів стосовно виховання дітей і молоді проводилася не лише впродовж усіх років незалежності, а розпочалася ще за останніх років існування СРСР. Так, перші документи були підготовлені у відповідь на оголошений провідним українським радянським педагогічним журналом «Радянська школа» конкурс зі створення концептуальних праць про бачення українськими освітянами мети і завдань виховання в умовах відносної

демократизації суспільного життя. За результатами конкурсу було опубліковано 3 концепції, підготовлені психологами, – О. В. Киричуком, директором Науково-дослідного інституту психології УРСР (Киричук, 1991) та двома співробітниками цього ж інституту І. Д. Бехом (Бех, 1991) та В. О. Моляко (Моляко, 1991). Вони присвячені методологічним і теоретико-практичним підходам до виховного процесу, у них прослідковується помітна тенденція звільнитися від радянських кліше й увиразнити орієнтації на демократичні і гуманістичні цінності, які розглядалися авторами як дитиноцентричні та особистісно орієнтовані. У цих проектах уперше в тексти такого ґатунку вводилися такі визначення: «особистість», «самореалізація», «суб'єктність», «самосвідомість», «рефлексія» тощо.

Серед аналізованих документів, створюваних у роки, які відносимо до недавнього минулого, досить мало тих, що стосуються різних аспектів *розвитку особистості дитини* в процесі виховання. Лише на початку 1990-х років продукуються тексти, де особливо наголошується на розвивальному й особистісно орієнтованому підходах до організації навчально-виховного процесу, спрямованих на всебічний розвиток особистості, її саморозвиток (Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі, 1993; Киричук, 1991).

Ці перші тексти умовно класифікуємо як концепції, хоча це швидше теоретизування на задану тему – розвиток і виховання особистості.

У назвах текстів концептуального характеру, що створювалися в наступні роки, номінується або ж їх всеохопний характер (національне виховання), або ж тематична спрямованість – фізичне, трудове, моральне, естетичне виховання тощо, указується на масштаб (загальнодержавний, галузевий) або місце проведення виховної роботи (школа, позашкілля).

Структура текстів складена з такою послідовністю: на початку пояснюється причини створення концепції, де аргументується актуальність і необхідність її появи. Ці причини, як правило, можна умовно поділити на *функціональні* (тобто, для чого підготовлений текст: наприклад, для поліпшення виховного процесу у позашкільних закладах освіти) і *генетичні* (аналізуються попередні документи, якщо вони були, поміщується в низці випадків хронологічний екскурс, описується стан справ у тому чи іншому напрямі виховання на момент написання документа, як правило, негативний, який і спонукає до покращення ситуації, тобто створення нових текстів.

Далі визначається сутність, мета і завдання виховання дітей та молоді, які узалежнені від тематичної спрямованості тексту, але в цілому

передбачають виховання цілісної самостійної, відповідальної особистості. Починаючи з 1994 року, у концептуальних текстах з'являється такий компонент, як виклад *принципів* (основоположних ідей, ціннісних засад) виховання, які сповідують автори. До них вони відносять: *природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, безперервність, наступність, зв'язок з життям, інтегративність, активну самодіяльність, творчу ініціативу.* Відзначимо, що висунуті й витлумачені принципи практично не змінювалися впродовж усіх років створення концептуальних текстів. Зміни в них пояснюються, на нашу думку, розвитком понятійно-термінологічного апарату української педагогічної науки, наприклад, активності й самодіяльності на особистісну орієнтованість і суб'єкт-суб'єктну взаємодію, акмеологічний замість ціннісного. В останні роки новими принципами в аналізованих текстах виступили *синергетичний, компетентісний* і навіть такі нетипові, як *«життєвої смислотворчої діяльності»* та інші. Разом із тим, у виключних випадках висуваються такі ціннісні засади, як *полікультурність, толерантність.*

Відмінною рисою концепцій про виховання дітей та молоді є наявність у їхній структурі досить великих за обсягом розділів, у яких аналізуються етапи психічного розвитку зростаючої особистості. Їх наявність свідчить про переконаність авторів у необхідності опертя виховного процесу не лише на соціальні чинники, а й на психофізіологію.

Важливою складовою текстів є їх звернення до фундаментальних людських цінностей, які має поширювати освітньо-виховне середовище. З-поміж цих найбільша увага приділяється національним цінностям як на наріжному камені побудови теоретичних міркувань і організації подальших практичних кроків. Майже всі тексти у своїй назві несуть визначення *«національний»* – «національне виховання», «національне художнє виховання», «національно-патріотичне виховання» тощо, де «національне» розуміється як україноцентризм, акцентуація на створених на теренах України впродовж досить значного відрізку часу сукупності духовно-моральних, естетичних, художніх, літературних цінностей як наукового, так і емпіричного характеру з метою ознайомлення й долучення до них дітей і молоді.

Важливою і неодмінною складовою текстів є включення в їх структуру цінностей, закладених в етнопедагогіці, на яких, за переконанням авторів, великою мірою має вибудовуватися виховний процес дітей і молоді. Ця тенденція особливо прослідковується в документах, створених у 1990-і роки (Концепція національного виховання, 1995; Концепція національного виховання, 1966).

Прикметною ознакою, що вирізняє концептуальні тексти, присвячені вихованню, від усіх інших є наявність у певної частини з них ідей і положень щодо релігійного виховання або ж виховання на основі християнських цінностей (Концепція національного виховання, 1995; Концепція національного виховання, 1966; Сухомлинська, 2002).

Розглядаючи увесь масив текстів, можна зробити висновок, що найбільша кількість створених концептуальних документів присвячена національному вихованню як всеохопній категорії (Концепція виховання дітей і молоді у національній системі освіти, 1996; Концепція національного виховання, 1995; Концепція національного виховання, 1966; Концепція національного виховання студентської молоді, 2009; Концепція сучасного українського виховання, 1996; Вишневський, 1997). До них долучаємо і тексти, що несуть у собі концептуалізацію питань національно-патріотичного виховання, з додатком до нього військово-патріотичного, які в останні роки набули виключно актуального значення (Концепція національно-патріотичного виховання молоді. 2010; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, 2015). Не зовсім звичне поєднання в одному документі двох понять національного і патріотичного – це продукт або ж концепт останніх років, який, на нашу думку, демонструє пріоритет державницьких цілей і переводить виховання патріотизму з особистісного рівня на публічний, суспільний.

Інші концепції охоплюють майже всі напрями виховання дітей і молоді в Україні: але їх не так багато. Вони створювалися впродовж 1990-х років, коли реформувався весь освітній простір і особливо загальна середня освіта, а відтак виникла потреба у виробленні концептуальних засад, необхідних для розгортання відповідної роботи у визначеному напрямі (Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти, 2019, с. 391-398; 401-418; 521-524). Підкреслимо, що разом із модернізаційними документами стосовно традиційних напрямів виховання: естетичне (1992), трудове (1992, 1993), фізичне (1994, 1997), художнє (1995), художньо-естетичне (2004) тощо, з’явилися й концептуальні тексти щодо нових напрямів – превентивне (1998), духовне (2002), громадянське (2002, 2012), економічне (2011). В останні роки спостерігаємо тенденцію до появи нових концепцій, підготовлених одноосібно (Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти, 2019, с. 523-524), що, на нашу думку, викликано більшою мірою бажанням автора заявити про себе, аніж відсутністю відповідного документа або ж висуненням нових теоретичних підходів.

І все ж характерною особливістю концептуальних документів з виховної проблематики є їхній колективний характер. Як правило, вони створювалися в межах однієї установи або ж організації, інколи – двома або трьома особами. Колективний підхід сприяв виробленню загальної позиції щодо змісту й сутності не лише тексту, а й методологічних підходів, концентрації зусиль, виробленню загальної позиції з елементами індивідуальної креативності й колективної відповідальності.

І особливе місце тут посідає Національна академія педагогічних наук України і передовсім Інститут проблем виховання, що працює в її складі. Саме Академія наповнює конкретним теоретико-методологічним і практичним змістом питання державної політики в цій галузі. Ми нараховуємо 13 текстів, підготовлених у НАПН України з чіткою вказівкою на її авторство. Крім того, багато документів, що виходили з грифом Міністерства освіти і науки України, готувалися саме в інституціях НАПН України, інколи із залученням інших фахівців.

Концептуальні тексти, створені колективом Інституту проблем виховання НАПН України (директор Інституту І. Д. Бех), спираються на аксіологічний підхід, в основі якого лежить теорія цінностей. Власне, сам процес виховання тут розглядається як формування особистості шляхом долучення вихованців до цінностей як соціальних, суспільнозначущих, так і суб'єктивних, особистісних (установки, переконання, інтереси). У документах, розроблених цим колективом, пріоритетне місце відводиться системі цінностей державницького порядку: держава, нація, народ, Україна, що, на наш погляд, дещо входить у протиріччя із заявленими в цих самих документах особистісно орієнтованими, персоналістичними цінностями.

Співробітники Інституту проблем виховання не обмежувалися написанням виключно концептуальних документів, а й опікувалися їх науково-методичним супроводом, конкретним змістовим наповненням виховного процесу, але таких текстів значно менше (Бех, Чорна, 2015; Національна програма виховання дітей і учнівської молоді, 2015; Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України, 2009; Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей», 2018).

Наступна група текстів, яка вирізняється з-поміж інших, була підготовлена переважно під орудою Педагогічного товариства імені Григорія Ващенка (Вишневський, 1997; Концепція національного виховання, 1966; Концепція сучасного українського виховання, 1996; Концепція формування світогляду громадянина України, 1996). У них розвиваються україноцентричні

ідеї, де виховний ідеал – це українець, державник, християнин і воїн, який все своє життя і діяльність підпорядковує державницькій ідеї. Відтак пропонується не умовивідно-усамітнений ідеал виховання, а діяльнісно-наступальний і, певною мірою, колективний. Їх можна класифікувати як ідеалістичні, радикально-наступальні.

Відтак, перелічена нами досить велика кількість засадничих текстів щодо національного й національно-патріотичного виховання висувалася різними інституціями, владними органами, громадськими організаціями й окремими особами. І тут прослідковуємо *наступну тенденцію* – якщо на початку незалежності документи такого спрямування створювалися ініціативно, переважно громадськими організаціями, то з плином часу така сама спрямованість стала характерною і для документів, що виходили з офіційних установ та відомств. До того ж, якщо у 1990-х роках ідеї щодо національно-патріотичного виховання, що висувалися громадськими організаціями, розцінювалися освітянським загалом як радикальні, то останні документи свідчать, що офіційна педагогіка в Україні багато в чому сприйняла і розвинула ідеї й цінності, висунуті в альтернативних документах, обходячи, між тим, питання релігійного виховання.

Ми зупинилися на характеристиці текстів, які носять всеохопний характер, багатопланові і багатоаспектні. Всі ж інші, які несуть у назві цільове призначення або ж напрям – фізичне, художнє, превентивне, громадянське тощо – свої міркування підпорядковують ключовій темі й поширюють класичне для педагогіки виховання розуміння цього напряму, додаючи народознавчі, україноцентричні складові та висуваючи на передній план особистісно орієнтовані завдання.

Вичленення концептуальних текстів із виховання передбачає вихід за межі українського освітнього простору й ознайомлення зі станом справ у цій царині в інших країнах задля порівняльно-співставного аналізу.

Порівнюючи вітчизняні тексти із зарубіжними матеріалами (виключаючи пострадянський простір), ми не віднайшли текстів, аналогічних українським. У зарубіжних мова йде про проекти, програми, стратегії, які носять, як правило, актуальний, конкретний і діяльнісний характер. Стосовно зарубіжної педагогіки термін *«концепція», концептуальний* означає систему поглядів чи ідей того чи іншого педагога або наукової школи, представлену в сукупності їхніх досить солідних і аргументованих праць, а не узагальнені тексти часто-густо безіменні, колективного характеру.

Зазначимо, що в останнє десятиліття зарубіжна педагогіка приділяє значно більше уваги питанням виховання дітей, ніж раніше. Спостерігаємо в цій царині як слідування традиціям, які обов'язково зберігаються й підтримуються, так і суттєвий вплив соціально-інформаційних зрушень і процесів, які провокують необхідні зміни у ставленні і сприйнятті нових тенденцій і тем у вихованні, адекватних до життя у плинному і невизначеному суспільстві. Звертаючи увагу на питання виховання, школа разом із тим поділяє, в одних країнах більшу, у інших – меншу, відповідальність у цій царині з сім'єю.

Провідною тенденцією в європейській педагогіці залишається наповнення виховного потенціалу гуманітарних навчальних курсів, збільшення обсягу суспільно-політичних дисциплін, таких як «Практичне право», «Навчаємося демократії», «Демократія в школі», «Громадянська освіта», покликаних великою мірою формувати світогляд та моральну поведінку у школярів, і де велика частка належить вихованню толерантності в полікультурному суспільстві (Сухомлинська, 2019).

Зусилля освітян і науковців, крім зосередження на формуванні у школярів рис громадянськості, свободи та відповідальності, спрямовані на подолання проблем і викликів, які виникли в останні роки і потребують невідкладного вирішення. Це антинаркогенна стратегія, системна робота проти проявів насилля в школі (антимобінг і антибулінг), екологічне, фізичне, здоров'язбережувальне і трудове виховання (Джуринский, 2014).

Щодо США, то тут у нагоді нам стане робота дослідниці О. Л. Плахотнюк, присвячена науково-методичному і програмному забезпеченню виховного процесу в США (Плахотнюк, 2010). Засадничий виховний проект у цій країні носить назву «Головне – характер!» (Character counts!). Він охоплює всі вікові групи дітей (від 4 років) і націлений на виховання моральної культури, здатності приймати рішення, формувати суспільну поведінку. Його основою є загальнолюдські цінності, він обіймає всю навчальну й позанавчальну діяльність школярів, виступає суспільною, а не лише педагогічною метою. Під вихованням характеру розуміється розвиток критичного мислення і взагалі когнітивний розвиток, навчання життєвим і моральним навичкам і відповідної поведінки, умінь вирішувати конфлікти, вільний розвиток дитини (відсутність пригноблення, залякування, долучення до традицій і сприйняття нового, перспективного, толерантність і терпимість до іншого). Цей проект передбачає формування шести «стовпів» характеру: надійність, повага, відповідальність, справедливість, турботливість, громадянськість. У країні працюють також

такі виховні програми, як «Цінності в дії», «Освіта для демократії», проект «Школа без насилля» тощо (Плахотнюк, 2010).

Відтак, можемо зазначити, що виховна проблематика хвилює освітян у багатьох країнах світу, але підходи до організації та здійснення виховання різняться і за підходами, і за змістовим наповнення, і за технологіями реалізації.

**Висновки.** Відтак, заключаємо. що в історії сучасної української педагогіки, що вивчає питання виховання дітей і молоді, неабияке місце належить концепціям. Створення концептуальних текстів і матеріалів є абсолютно новою справою, новим типом діяльності українських освітян: адже впродовж усього радянського періоду вони лише керувалися документами, розробленими переважно всесоюзними та російськими партійними і державними органами.

Отже, можемо говорити про *новий напрям* розвитку української педагогіки – теоретико-методологічне обґрунтування, концептуальне забезпечення розвитку освітньо-виховного простору в державі.

Спостерігається тенденція через ці тексти вибудувати цілісну теорію національного виховання, яка б об’єднала всі можливі виховні проблеми. І якщо на початку 1990-х років тексти концептуального характеру віддзеркалювали різні підходи до розбудови виховного процесу і можуть розцінюватися як інноваційні, то з часом концептуальне поле стає все більш однорідним, до певної міри директивним, хоча й декларує різноманітність і поліпарадигмальність. Воно вже перенасичене концепціями, у яких автори обстоюють одні й ті самі аксіологічні антропоцентричні позиції, а в кожному наступному тексті лише змінюють певні акценти в своїх аргументаціях, відповідно до актуальних ідеологічних і світоглядних запитів і суспільних потреб.

Але ж в умовах аксіоматичного хаосу сучасного світу, релятивізму цінностей і норм, появи нових і відкидання звичних, мета створення концепції – це цілісний виклад нового бачення питання (проблеми), що відповідно спирається на нові теоретико-методологічні підвалини, інноваційні підходи, які йдуть у розріз із існуючими. У будь-якому іншому разі підготовка умовно «нової» концепції втрачає будь-який сенс.

Проаналізовані концептуальні тексти щодо виховання відображають переважно традиціоналістське, канонічне бачення як цінностей, так і процесу долучення до них дітей і молоді. Проте відзначимо, що і в такому контексті відбулося і нині постійно відбувається трансформаційне перетлумачення термінів і понять (наприклад, національне, патріотичне),

включення до пояснень їх нових значень, а також розширення явищ і процесів, які залучаються до виховної проблематики, що є, на нашу думку, позитивним явищем.

**Перспективи подальших досліджень.** Вразливим місцем у цьому напрямі наукової діяльності є мала кількість програм, проектів, моделей, які б носили конкретний характер і пропонували різноманітні методики й технології, відштовхуючись від висунутих концептуальних положень. Тому вбачаємо перспективність у розробленні саме цих напрямів досліджень з питань виховання дітей та молоді в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

*Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991-2017)* (2019). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ» (Anthology *of texts on education reform in Ukraine: programs, concepts, projects (1991-2017)* (2019). Vinnytsia).

Бауман, З. (2013). *Плинні часи*. Київ: Критика (Bauman, Z. (2013). *Current times*. Kyiv: Criticism).

Березівська, Л. Д. (2011). Реформування шкільної освіти України в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.). *Молодь і ринок, 6 (77),* 17-20 (Berezivska, L. D. (2011). Reforming school education in Ukraine in the conditions of state formation (early 90-ies of the XX century). *Youth and Market, 6 (77),* 17-20).

Бех, І. Д. (1991). Концепція виховання особистості. *Радянська школа, 5,* 40-47 (Bekh, I. D. (1991). Concept of personal education. *Soviet School, 5,* 40-47).

Бех, І. Д., Чорна, К. І. (2015). Програма українського патріотичного виховання дітей і учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат, 12-13,* 26-37 (Bekh, I. D., Chorna, K. I. (2015). Program of Ukrainian Patriotic Education of Children and Student Youth. *Ukrainian Carpathian Mountain School, 12-13,* 26-37).

Вишневський, О. (1997). Концепція демократизації українського виховання. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: пед. концепції,* (сс. 78-122). Київ (Vyshnevskyi, O. (1997). The concept of democratization of Ukrainian education. *Conceptual foundations of democratization and education reform in Ukraine: ped. concepts,* (pp. 78-122). Kyiv).

Галах, В. В. (2014). Специфіка реформування середньої освіти в незалежній Україні. *Таврійський вісник освіти, 4 (48),* 274-281 (Halakh, V. V. (2014). Specificity of secondary education reform in independent Ukraine. *Tavria Bulletin of Education, 4 (48),* 274-281).

Джуринский, А. Н. (2014). *Сравнительное образование. Вызовы XX1 века.* Москва: Изд-во Прометей (Dzhurynskyi, A. N. (2014). *Comparative education. Challenges of the XX century*. Moscow: Prometheus Publishing House).

Киричук, О. В. (1991). Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. *Радянська школа, 5,* 33-44 (Kyrychuk, O. V. (1991). The concept of education of the younger generations of sovereign Ukraine. *Soviet School, 5,* 33-44).

Киричук, О. В. (1994). Концепція організації навчально-виховного процесу в школі розвитку. *Рідна школа, 6,* 15-18 (Kyrychuk, O. V. (1994). The concept of organization of educational process in the school of development. *Native School, 6,* 15-18).

Концепція виховання дітей і молоді у національній системі освіти (1996). *Інформ. зб. М-ва освіти України, 13,* 2-15 (The concept of education of children and youth in the

national education system (1996). *Inform. Bulletin of Ministry of Education of Ukraine, 13,* 2-15).

Концепція національного виховання [Документ схвалено Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року] (1995). *Початкова школа, 2,* 48-52 (The Concept of National Education [Document approved by the All-Ukrainian Pedagogical Council of Education Workers on June 30, 1994] (1995). *Elementary School, 2,* 48-52).

Концепція національного виховання [Документ підготовлено колективом авторів: Ю. Д. Руденко (науковий керівник), О. Т. Губко, Г. В. Біленька, В. І. Каюков, М. І. Кравчук, М. П. Кононенко, Н. І. Поклад, А. М. Москаленко, Є. І. Сявавко, А. В. Цьось] (1966). *Освіта, 41,* 2-7 (The concept of national education [The document is prepared by a team of authors: Yu. D. Rudenko (scientific supervisor), O. T. Hubko, H. V. Bilenka, V. I. Kaiukov, M. I. Kravchuk, M. P. Kononenko, N. I. Poklad, A. M. Moskalenko, Ye. I. Siavavko, A. V. Tsios] (1966). *Education, 41,* 2-7).

Концепція національного виховання студентської молоді: дод. до рішення колегії МОН України від 25 черв. 2009 р., протокол № 7/2-4 (2009). *Освіта і управління, Т. 2, 2,* 80-82 (The concept of national upbringing of student youth: Add. to the decision of the collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 25 June. 2009, Minutes No. 7/2-4 (2009). *Education and Management, Vol. 2, 2,* 80-82).

Концепція національно-патріотичного виховання молоді (2009). *Практика упр. закл. освіти, 2,* 89-94 (The concept of national patriotic education of youth (2009). *Practice of management of education institutions, 2,* 89-94).

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). *Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України, 8,* 87-95 (The concept of national patriotic upbringing of children and youth (2015). *Inform. bulletin and comments of Ministry of education and science of Ukraine, 8,* 87-95).

Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі (1993). *Рідна школа, 8,* 53-60 (The concept of self-organization of development of the student's personality in the educational process (1993). *Native School, 8,* 53-60).

Концепція сучасного українського виховання (1996). *Освіта, 50,* 4-5 (The concept of modern Ukrainian education (1996). *Education, 50,* 4-5).

Концепція формування світогляду громадянина України (1996). *Освіта, 63/64,* 8-9 (The concept of forming the worldview of the citizen of Ukraine (1996). *Education, 63/64,* 8-9).

Моляко, В. О. (1991). Концепція виховання творчої особистості. *Радянська школа, 5,* 47-51 (Moliako, V. O. (1991). Concept of upbringing of creative personality. *Soviet School, 5,* 47-51).

Національна програма виховання дітей і учнівської молоді (2005). *Книга класного керівника.* Харків (National Program for the Education of Children and Student Youth (2005). *Class teacher book*. Kharkiv).

*Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. Програма* (2009). Тернопіль. Вид-во «Навчальна книга – Богдан» (*The main guidelines for the education of students in grades 1-12 of secondary schools in Ukraine. Program* (2009). Ternopil. Educational Book-Bogdan).

*Програма «Нова українська школа у поступі до цінностей»* (2018). Режим доступа: https:ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-skola (*Program "New Ukrainian School in Transition to Values"* (2018). Retrieved from: https: ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-skola).

Плахотнюк, О. Л. (2010). *Концепції виховання у системі шкільної освіти США*. Умань: ПП Жовтий (Plakhotniuk, O. L. (2010). Concepts of upbringing in the system of school education of the USA. Uman: PE Zhovtyi).

Сухомлинська, О. В. (2002). Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Шлях освіти, 4,* 13-19 (Sukhomlynska, O. V. (2002). Conceptual principles of formation of spirituality of the personality on the basis of Christian moral values. *Path of Education, 4,* 13-19).

Сухомлинська, О. В. (2006). *Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук*. Київ: Добро (Sukhomlynska, O. V. (2006). *Spiritual and moral education of children and youth: general trends and individual search*. Kyiv).

Сухомлинська, О. В. (2015). Концептуалізація ідей про виховання моральності в сучасній Україні. *Шкільний світ, 4 (708),* 4-20 (Sukhomlynska, O. V. (2015). Conceptualization of ideas about upbringing of morality in modern Ukraine. *School World, 4 (708),* 4-20).

Сухомлинська, О. В. (2018). Деякі міркування щодо вживання поняття «історія сучасності» в педагогічному контексті (крізь призму зарубіжних досліджень). *Науково-педагогічні студії, 1,* 10-18 (Sukhomlynska, O. V. (2018). Some considerations regarding the use of the term “history of the present” in the pedagogical context (through the lens of foreign studies). *Scientific and Pedagogical Studies, 1,* 10-18).

Сухомлинська, О. В. (2019). Оглядова стаття [Про виховання та розвиток дітей і молоді]. *Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991-2017),* (сс. 274-280). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ» (Sukhomlynska, O. V. (2019). Review Article [On the Education and Development of Children and Youth]. *Anthology of texts on education reform in Ukraine: programs, concepts, projects (1991-2017)*, (pp. 274-280). Vinnytsia).

Філософський енциклопедичний словник (2002). *Національна академія наук України. Інститут філософії ім. Григорія Сковороди*. Київ: Абрис (Encyclopedic Dictionary of Philosophy (2002). *National Academy of Sciences of Ukraine. Institute of Philosophy named after Hryhorii Skovoroda*. Kyiv).

## РЕЗЮМЕ

**Сухомлинская Ольга.** Концептуальные тексты о воспитании детей и молодежи как составляющая истории современного образования в Украине.

*В статье анализируется совокупность концептуальных текстов, посвященных воспитанию детей и молодежи, созданных в период независимости Украины, с 1991 по 2017 год. Охарактеризованы понятия «концепция», «концептуальный текст», определены критерии их отбора для анализа. Примененный в исследовании темпоральный, историографический и системно-структурный анализ позволил вычленить их из общего информационного поля и классифицировать в соответствии с сущностнымы признаками, характеризующими такого рода тексты. Автором отрефлексированы 37 концептуальных текстов о воспитании детей и молодежи, прежде всего касающихся всего воспитательного процесса, происходящего в национальной школе, а также тех, которые занимают его различные направления: умственное, физическое, гражданское, художественно-эстетическое, трудовое и др. Итогом анализа является вывод, что концептуальные тексты о воспитании выступают новым типом научной деятельности украинских ученых, возникшим в*

*условиях крайней необходимости создания теоретико-методологических основ функционирования отечественного образовательно-воспитательного пространства, а также попыткой выстроить целостную теорию национального воспитания.*

***Ключевые слова:*** *образование, воспитание, недавняя история, концепция, концептуальный текст, структура, национальное воспитание, авторство, тенденции.*

## SUMMARY

**Sukhomlynska Olha.** Conceptual texts on children and youth upbringing as a component of history of modern education in Ukraine.

*The article analyzes a set of conceptual texts devoted to upbringing of children and youth, created in the period of independence of Ukraine, from 1991 to 2017. The terms "concept", "conceptual text" are defined, the criteria of their selection for analysis are highlighted. The temporal, historiographic, system-structural and textual analysis used in the study allowed them to be separated from the general information field and classified according to the essential features that characterize such texts. The author reflected 37 conceptual texts on upbringing of children and young people, which cover all its directions: mental, physical, artistic and aesthetic, labor, etc. It was emphasized that the greatest attention of text designers was paid to the concepts, which encompassed the whole educational space and bore in their titles the definition of "national". Therefore, the article focuses on the analysis of texts concerning holistic approach to education (the concept of national upbringing), as well as their specific manifestations in the form of national patriotic upbringing. It has been found out that alternative educational concepts, which were not taken into account in official pedagogy in the mid-1990s, have been perceived and developed at all levels in the last five years, especially by the general educational community. The article reveals the authorship of many texts, which in most cases is collective. The comparative analysis of relevant domestic and foreign texts bearing the conceptual features, showed the difference of attitude to the definition of principles, essence, purpose and tasks of the educational process from the standpoint of concreteness and practical orientation.*

*The result of the analysis is the conclusion that the conceptual texts on education are a new type of scientific activity of Ukrainian researchers, which emerged in the context of the urgent need to create theoretical and methodological foundations of functioning of the national educational space, as well as the attempt to build a coherent theory of national education. The set of created conceptual texts, on the one hand, demonstrates adherence to classical-traditionalist approaches, as well as dependence on political and ideological context, which explains their large number, and on the other – indicates the extension and detail of the theoretical and methodological definition and prospects of development of educational process as a special type of pedagogical activity.*

***Key words:*** *education, upbringing, recent history, concept, conceptual text, structure, national education, authorship, trends.*

# РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.091.12.011.3-051:796]:[796.012.6:78]:001.8

**Діана Бермудес**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8020-4721
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/241-251

## АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ В ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Проведене анкетування показало, що застосування вчителями фізичної культури засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності потребує пошуку нових форм, методів і засобів організації навчальної діяльності, спрямованих на якісну підготовку майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти. Непідготовленість до застосування вчителями фізичної культури засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти безпосередньо пов'язана з недостатністю необхідних спеціалізованих видань, а також браком уваги до опанування засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти.*

***Ключові слова:*** *фізична культура, фізкультурно-оздоровча діяльність, музичний супровід, учитель фізичної культури.*

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві відбувається негативна динаміка зростання серцево-судинних, онкологічних, психічних та інших захворювань, різке зменшення рухової активності і збільшення захворювань, які пов'язані зі способом життя. Як наслідок, простежується зниження середньої тривалості життя населення.

У Національній стратегії з оздоровчої рухової активності на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2017) висвітлено аналіз сучасного стану вітчизняної системи оздоровчої рухової активності. Наголошено, що «на початку XXI століття достатній рівень оздоровчої рухової активності (не менше 4–5 занять на тиждень тривалістю одного заняття не менше 30 хвилин) мали лише 3 % населення віком від 16 до 74 років, середній рівень (2–3 заняття на тиждень) – 6 %, низький рівень (1–2 заняття на тиждень) – 33 % населення. Для більшої частини дорослого населення характерною є гіпокінезія. Серед дітей зростає популярність малорухомого способу проведення дозвілля» (Р. II)

(Указ Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» № 42/2016). Не виключенням є погіршення здоров'я учнівської молоді. Тому сьогодні проблеми фізичного здоров'я дітей та молоді знаходяться в епіцентрі уваги освітян.

**Аналіз актуальних досліджень.** У рекомендаціях парламентських слухань щодо становища молоді в Україні «Молодь за здоровий спосіб життя» зазначено, що питання формування і зміцнення здоров'я школярів залишається складним і навіть загрозливим для національної безпеки України (Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Молодь за здоровий спосіб життя»). Так, дослідженнями І. Калиниченко встановлено, що лише 24 % школярів утворюють групу здорових дітей, 32 % – мають функціональні порушення і 44 % – хронічні захворювання. Структуру поширеності хвороб серед дитячої популяції формують здебільшого хвороби дихання (48,6 %), органів травлення (7,9 %), ока та його придаткового апарату (5,4 %), хвороби ендокринної системи, розлади харчування та порушення обміну речовин (5,3 %), хвороби шкіри та підкіркової клітковини (4,6 %), кістково-м'язової системи та сполучної тканини (4,5 %), інфекційні та паразитарні хвороби (3,5 %), хвороби нервової системи (3,3 %) (Калиниченко, 2013).

В останнє десятиліття в системі фізичної культури закладів загальної середньої освіти відбулися суттєві зміни. Стан здоров'я учнівської молоді, низький рівень рухової активності та смертельні випадки під час занять фізичною культурою і спортом стали поштовхом для впровадження реформи в галузі фізичного виховання. Одним із ключових її етапів стала розробка та впровадження концептуально нової навчальної програми з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) (Кондрацька, 2005).

На виконання рішення спільної колегії Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 11 листопада 2008 року (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження заходів, спрямованих на реформування системи фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України») розроблено нову навчальну програму з фізичної культури для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (авт. Т. Ю. Круцевич та ін.), якій надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (лист від 01.07.2009р. № 1/11-4630). Відповідно до Листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2009р № 1/9-546 «Про впровадження нової навчальної програми з фізичної культури» з 2009–2010

навчального року зазначену навчальну програму впроваджено в 5–9 класах закладів загальної середньої освіти (Лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2009 №1/9-546). На її основі МОН розроблено навчальну програму для старшої школи.

Об'єднану програму з фізичної культури для 5–11 класів було затверджено Наказом МОН №1021 від 28.10.2010 року (Наказ Міністерсва освіти і науки України від 28.10. 2010 № 1021). Головним принципом організації освітнього процесу було проголошено принцип варіативності. Уперше, з опорою на досвід провідних європейських країн у галузі фізичного виховання, реально, а не декларативно, пропонувалося планувати зміст навчального матеріалу відповідно до віково-статевих особливостей учнів та їх інтересів.

Отже, нині, відповідно до державних нормативно-правових документів, метою фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти є формування фізичної культури особистості та мотивації до цілеспрямованого використання різних засобів фізичної культури, спорту та туризму для збереження свого здоров'я, фізичного розвитку й фізичної підготовки, гармонійного розвитку природних здібностей і психічних якостей, використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя.

Зазначимо, що крім уроків фізичної культури одним із діючих засобів зміцнення здоров'я учнів, поліпшення їхнього фізичного розвитку є фізкультурно-оздоровча діяльність у режимі дня школи.

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» (1993) термін фізкультурно-оздоровча діяльність визначений як сукупність заходів, що здійснюються суб'єктами фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури (Закон України «Про фізичну культуру і спорт»).

Запровадження заходів фізкультурно-оздоровчої діяльності розглядається в публікаціях різних авторів. Так, Г. Богданов, Л. Волков, В. Кінль та ін. зазначають, що в режимі шкільного дня необхідно використовувати гімнастику до уроків, фізкультурні хвилинки в процесі уроків, години здоров'я та рухливі перерви, фізкультурні заняття в групах подовженого дня, дні здоров'я та спорту, а також позакласні заняття (Богданов, 1989, с. 6–7; Волков, 1988, с. 17; Кинль, 1988, с. 3; Шиян, 2002).

Науковці В. Шерета і В. Язловецький у своєму навчальному посібнику «Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота в школі» зазначають, «…що недопустимо обмежувати рухову активність учнів тільки уроками фізичної культури. Уроки фізичної культури розглядаються не лише як можливі шляхи реалізації потреби в рухах, а й передусім як

збагачення учнів знаннями, уміннями та навичками самостійно виконувати фізичні вправи, виробляти звички й потреби в щоденних заняттях фізичною культурою. За наявності такої потреби й умінь, набутих на уроках, діти в години дозвілля самостійно займаються рухливими іграми, роблять гімнастику і таким чином отримують необхідний обсяг рухів, фізичне навантаження» (Шерета, 2006, с. 40).

Отже, ми розглядаємо фізкультурно-оздоровчу діяльність як один із основних напрямів упровадження фізичної культури в освітнє середовище, який спрямований на підтримання та зміцнення здоров'я учнівської молоді та здійснюється з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного і психічного розвитку, уподобань та інтересів.

Для організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти застосовують різноманітні засоби. Основними засобами фізичного виховання є фізичні вправи, допоміжними – оздоровчі сили природи та гігієнічні фактори. Кожна група засобів розв'язує специфічні завдання, проте в комплексі вони дають змогу різнобічно впливати на організм дітей (Шиян, 2002).

Науковцями доведено, що застосування фізичних вправ з музичним супроводом надзвичайне: використання фізичних вправ з музичним супроводом на уроках фізичної культури залучає учнів до танцювального мистецтва, виховує потребу в прекрасному, гармонійно розвиває їх фізично. Означені вправи ефективно впливають на опорно-руховий апарат дитини, зміцнюють поставу, сприяють гнучкості та координації рухів, активно розвивають емоційну, чуттєву та творчу сфери, а також виховують красу, пластичність і витонченість (Жак-Далькроз, 1913; Калініченко, 2005; Картава, 2006; Коджаспиров, 1987; Матвеев, 1991).

На нашу думку, велика популярність упровадження засобів фізичного виховання з використанням музичного супроводу криється в різнобічності впливу таких вправ на організм. Зокрема, аеробіка танцювального характеру створює гарні передумови для активізації найбільш важливих фізіологічних систем організму – серцево-судинної й дихальної. У результаті регулярних занять зменшується підшкірний жировий прошарок, знижується вага і змінюється в позитивний бік співвідношення жирової і м'язової маси, достовірно збільшуються аеробні можливості організму.

Таким чином, в умовах загострення проблеми збереження здоров'я учнівської молоді особливо актуальною стає проблема діяльності в закладах загальної середньої освіти щодо формування фізичної культури особистості, модернізації фізкультурно-оздоровчої діяльності, що повинні

бути не окремими фізкультурно-оздоровчими заходами, а системою цілеспрямованих впливів на учнів.

Аналіз та узагальнення наукових джерел і нормативно-правових документів для закладів загальної середньої освіти зазначимо, що вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати сформовану готовність до використання різних фізичних вправ з музичним супроводом, які є вкрай важливими для реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності.

**Мета статті** – проаналізувати особливості застосування вчителями фізичної культури засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності.

**Методи дослідження:** аналіз та узагальнення наукових джерел і нормативно-правових документів, анкетування; оброблення й порівняння результатів кількісного та якісного аналізу одержаних даних.

**Виклад основного матеріалу.** За результатами науково-пошукової діяльності в ході педагогічної практики майбутніми вчителями фізичної культури визначено, що більшість учнів молодших, середніх та старших класів мають позитивне ставлення до використання музичного супроводу на заняттях фізичної культури і бажають оволодіти не тільки базовими руховими вміннями та навичками, а й фізичними вправами з використанням музичного супроводу.

Результати дослідження щодо з’ясування ставлення учнів закладів загальної середньої освіти до засобів фізичного виховання з використанням музичного супроводу були підставою для вивчення питання щодо застосування означених засобів учителями фізичної культури у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Анкетування показало, що 67,2 % учителів м. Суми і Сумської області вважають за доцільне впровадження засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності. 85,2 % усіх анкетованих учителів зазначають раціональність використання вправ з використанням музичного супроводу в позакласних формах організації фізичної культури школярів. На запитання «Чи впроваджуєте Ви засоби фізичної культури з використанням музичного супроводу до освітнього процесу учнів 1–11 класів?» позитивно відповіли лише 36 % учителів м. Суми і Сумської області, але відмітили, що більшість учнів позитивно й зацікавлено ставляться до застосування означених засобів на урочних і позаурочних заняттях фізичної культури. Учителі зазначають, що опанування руховими діями з використання музичного супроводу обирають учні як молодших (73 %) так і середніх та старших класів (59 %).

Бажання займатися фізкультурно-оздоровчою діяльністю із застосуванням засобів фізичної культури з музичним супроводом учні пояснюють позитивним настроєм на заняттях, різноманіттям методів і засобів, які впроваджуються, їх сучасністю. Це також підтверджується науково-пошуковою діяльністю студентів щодо з'ясування ставлення учнів закладів загальної середньої освіти до уроків фізичної культури з використанням музичного супроводу. 38 % учителів фізичної культури Сумської області і 26,5 % учителів фізичної культури м. Суми не застосовують музичний супровід в освітньому процесі, указуючи на такі причини:

– відсутність матеріально-технічного забезпечення для проведення уроку з використанням засобів фізичної культури з музичним супроводом – 38,5 %;

– відсутність можливості використовувати музичний супровід при організації фізкультурно-оздоровчої діяльності – 19,6 %;

– відсутність знань і вмінь у педагогічного складу щодо володіння методикою проведення фізкультурно-оздоровчих занять з використанням музичного супроводу – 40,4 %;

– відсутність інтересу учнів до проведення фізкультурно-оздоровчих занять з використанням музичного супроводу – 4,9 %.

На підставі аналізу результатів анкетування нами встановлено, що як учителі м. Суми (31,2 %), так і вчителі Сумської області (15,5 %) намагаються застосовувати засоби фізичної культури з використанням музичного супроводу в підготовчій і заключній частинах фізкультурно-оздоровчих занять (у середньому впродовж 5–8 хвилин) при впровадженні вправ, що спрямовані на розвиток силових здібностей – 17,2 %, на розвиток координаційних здібностей (наприклад: танцювальна аеробіка, ритм-аеробіка та ін.) – 18 % і на розвиток гнучкості (наприклад: стретчинг, йога, пілатес) – 20,4 % протягом навчального року. Зазначимо, що вправи аеробного характеру, наприклад, вправи танцювальної аеробіки, які сприяють розвиткові загальної витривалості, використовують лише 9 % всіх анкетованих учителів. Також з'ясовано, що лише 10,6 % усіх анкетованих учителів м. Суми і Сумської області проводять фізкультурно-оздоровчі заняття з використанням засобів аеробіки, з них:

– у формі факультативу – 2,8 %;
– в організації спортивних змагань і свят – 2,4 %;
– як засіб фізичного виховання при проведенні спортивних секцій – 1,6 %;
– як вид занять в оздоровчій групі – 3,2 %.

На прояв інтересу учнів до фізкультурно-оздоровчих занять з використанням музичного супроводу, на думку вчителів м. Суми, суттєво впливають такі фактори: високий рівень підготовленості і професійної активності вчителів – 49,5 %, формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою в сім'ї – 21,3 %. Учителі Сумської області пріоритетними факторами на прояв інтересу учнів до фізкультурно-оздоровчих занять з використанням музичного супроводу визначають сучасну матеріально-технічну базу – 37,7 % і вплив сучасних фізкультурно-агітаційних програм і телевізійних проектів просвітницького характеру – 24,5 %.

Учителі фізичної культури м. Суми та Сумської області зазначають, що для проведення фізкультурно-оздоровчих занять з використанням музичного супроводу користуються такими інформаційними ресурсами: спеціалізовані видання (журнали, газети, книги) – 39,3 %; відеоматеріали – 28,6 %; курси підвищення кваліфікації вчителів – 43 %; фітнес форуми, фітнес конвенції і семінари – 9 %.

На запитання анкети «Як Ви вважаєте, для формування необхідної компетентності щодо впровадження засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності потрібно приділяти більше уваги під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури?» майже всі анкетовані вчителі (108 осіб – 86,8 %) м. Суми і Сумської області відповіли позитивно й зазначили про необхідність методичної допомоги не тільки у формі практичних занять, а й у друкованих навчально-методичних посібниках і рекомендаціях.

Таким чином, результати проведеного анкетування показали, що застосування вчителями фізичної культури засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності потребує пошуку нових форм, методів і засобів організації навчальної діяльності, спрямованих на якісну підготовку майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти. Непідготовленість до застосування вчителями фізичної культури засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти безпосередньо пов'язана з недостатністю необхідних спеціалізованих видань, а також недостачею уваги до опанування засобами фізичної культури з використанням музичного супроводу під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** На основі аналізу та узагальнення наукових джерел і нормативно-правових документів

визначено, що фізкультурно-оздоровча діяльність є одним із основних напрямів упровадження фізичної культури в освітнє середовище. Установлено, що метою фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти є формування фізичної культури особистості і мотивації до цілеспрямованого використання різних засобів фізичної культури, спорту та туризму для збереження здоров'я, гармонійного розвитку природних здібностей і психічних якостей, використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя. Зазначено, що в умовах загострення проблеми збереження здоров'я учнівської молоді особливо актуальною стає проблема модернізації фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти з урахуванням вподобань та інтересів учнів.

Проведене анкетування показало, що застосування вчителями фізичної культури засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності потребує пошуку нових форм, методів і засобів організації навчальної діяльності, спрямованих на якісну підготовку майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти. Непідготовленість до застосування вчителями фізичної культури засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти безпосередньо пов'язана з недостатністю необхідних спеціалізованих видань, а також браком уваги до опанування засобами фізичної культури з використанням музичного супроводу під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

Богданов, Г. П. (1989). *Школьникам – здоровый образ жизни (Внеурочные занятия с учащимися по физической культуре*). Москва: Физкультура и спорт (Bohdanov, H. P. (1989). *To the Pupils – a healthy lifestyle* (*Extracurricular activities with students in physical education*). Moscow: Physical education and sport).

Волков, Л. В. (1988). *Физическое воспитание учащихся*. Киев: Радянська школа (Volkov, L. V. (1988). *Physical education among students*. Kiev: Soviet school).

Жак-Далькроз, Э. (1913). *Ритм, его воспитательное значение для жизни и искусства.* Санкт-Петербург: Театр и искуство (Jacques-Dalcroze, E. (1913). *Rhythm, its educational value for life and art.* St. Petersburg: Theater and art).

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (Law of Ukraine "On Physical Culture and Sports") (1993). Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page2.

Калиниченко, І. О. (2013). *Медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням дітей у загальноосвітніх навчальних закладах*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Kalynychenko, I. O. (2013). *Medical-pedagogical control over physical education of children in secondary schools*. Sumy: Publishing house of SSPU named after A. S. Makarenko).

Калініченко, О. М. (2005). Урок фізичної культури з елементами аеробіки. *Теорія та методика фізичного виховання, 2,* 20-24 (Kalinichenko, O. M. (2005). Physical training lesson with elements of aerobics. *Theory and Methods of Physical Education, 2,* 20-24).

Картава, Ю. А. (2006). *Корекція психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору* (дис. … канд. пед.. наук: 13.00.03). Київ (Kartava, Y. A. (2006). *Correction of psychophysical development of preschool children with impaired vision* (PhD thesis). Kyiv).

Кинль, В. М. (1988). *Физкультурно-оздоровительные мероприятия в группах продленного дня младших школьников: пособ. для учителя.* Киев: Радянська школа (Kinl, V. M. (1988). *Physical culture and health-saving activities in the extended day groups of younger students.* Kyiv: The Soviet School).

Коджаспиров, Ю. Г. (1987). *Функциональная музыка в подготовке спортсменов.* Москва: Физкультура и спорт (Kodzhaspirov, Yu. G. (1987). *Functional music in athlete training.* Moscow: Physical education and sport).

Кондрацька, Г. Д. (2005). *Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до викладання основ безпеки життєдіяльності в загальноосвітній школі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Kondratska, H. D. (2005). *The future physical education teachers' preparation for teaching of Basis of Life Safety in a comprehensive school* (PhD thesis). Ternopil).

Лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2009 №1/9-546 «Про впровадження нової навчальної програми з фізичної культури» (Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1 / 9-546 "On the implementation of the new curriculum on physical culture") (2009). Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4517/.

Матвеев, Л. (1991). *Теория и методика физического воспитания*. Москва: Физкультура и спорт. (Matveev, L. (1991). *Theory and methodology of physical education.* Moscow: Physical education and sport).

Наказ Міністерсва освіти і науки України від 28.10. 2010 № 1021 «Про надання навчальним програмам для 11-річної школи грифа «Затверджено Міністерством освіти і науки України» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1021 "On the Provision of Curriculum for the 11-year School" Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine") (2010). Retrieved from: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/379-.

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження заходів, спрямованих на реформування системи фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України» №1078 (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of measures aimed at reforming the system of physical education of students and student youth in education institutions of Ukraine" No. 1078.) (2008). Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/other/2214/.

Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Молодь за здоровий спосіб життя» (N 2992-VI від 03.02.2011) (Recommendations of the Parliamentary Hearings on the Situation of Youth in Ukraine "Youth for a Healthy Lifestyle" No. 2992-VI). (2011). Retrieved from: http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/2992-vi.

Указ Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» № 42/2016 (Decree of the President of Ukraine "On the National Strategy for the Health-Improving Motor Activity for the Period up to 2025 "Motor Activity is

Healthy Lifestyle and Healthy Nation" No. 42/2016) (2016). Retrieved from: http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/2992-vi.

Шерета, В. В. (2006). *Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота в школі*. Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка (Shereta, V. V. (2006). *Mass-sports and health work at school.* Kirovohrad: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University).

Шиян, Б. М. (2002). *Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Shyian, B. M. (2002). *Theory and methodology of physical education among students.* Part 2. Ternopil: The Educational Book - Bogdan).

## РЕЗЮМЕ

**Бермудес Диана.** Применение учителями физической культуры средств физической культуры с использованием музыкального сопровождения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности.

*Проведенное анкетирование показало, что применение учителями физической культуры средств физической культуры с использованием музыкального сопровождения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности требует поиска новых форм, методов и средств организации учебной деятельности, направленных на качественную подготовку будущих учителей физической культуры в учреждениях высшего образования. Неподготовленность к применению учителями физической культуры средств физической культуры с использованием музыкального сопровождения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждениях общего среднего образования напрямую связана с недостаточностью необходимых специализированных изданий, а также нехваткой внимания к овладению средствами физической культуры с использованием музыкального сопровождения во время профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в учреждениях высшего образования.*

***Ключевые слова:*** *физическая культура, физкультурно-оздоровительная деятельность, музыкальное сопровождение, учитель физической культуры.*

## SUMMARY

**Bermudes Diana.** Analysis of the application of physical culture means with the use of musical accompaniment by physical education teachers.

*Based on the analysis and synthesis of scientific sources and legal documents, it is determined that in modern society there is a negative dynamics of growth of cardiovascular, oncological, mental and other diseases, a sharp decrease in motor activity and an increase in lifestyle-related diseases. As a consequence, there is a decline in the average life expectancy of the population.*

*Physical culture and health-improving activities is one of the main directions of physical culture introducing in the educational environment. It is established that the main purpose of physical culture and health-saving activities in the institutions of general secondary education is formation of physical culture of the personality and motivation to purposeful use of various means of physical culture, sports and tourism for preservation of health, harmonious development of natural abilities and mental qualities, use of physical education means in organizing a healthy lifestyle. It was indicated that in the context of worsening of the problem of preserving the students' health, the problem of physical education and health-saving activities modernization in general secondary education*

*institutions becomes especially urgent, especially if we take into account preferences and interests of students.*

*The conducted survey has shown that application of physical culture means with the use of musical accompaniment by physical education teachers in the process of physical culture and health-saving activity requires the search for new forms, methods and means of organizing educational activities aimed at qualitative training of future physical education teachers in higher education institutions. Unpreparedness for the application of physical culture means with the use of musical accompaniment by physical education teachers in the process of physical culture and health-saving activity in general secondary education institutions is directly related to the lack of required specialized publications, as well as the lack of attention to mastering of the physical culture means with the use of musical accompaniment during professional training of future physical education teachers in higher education institutions.*

***Key words:*** *physical culture, physical culture and health-saving activities, musical accompaniment, physical education teacher.*

УДК 37.013:371.14

**Тетяна Желєзнова**
Комунальний заклад «Кіровоградський
обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти імені Василя Сухомлинського»
ORCID ID 0000-0001-5607-4381
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/251-266

# СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ТА КРИТЕРІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РІВНІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

*Стаття присвячена висвітленню проблеми характеристики критеріїв та показників здоров'язбережувальної компетентності вчителя основної школи, що дозволяють оцінити рівні її сформованості відповідно до визначених структурних компонентів. У статті використано теоретичні (аналіз наукових джерел для порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему з метою укладання критеріальних характеристик рівнів прояву здоров'язбережувальної компетентності) та емпіричні (анкетування, експертна оцінка) методи дослідження. Аналіз наукових досліджень із проблеми та результатів проведених опитувань уможливив формування переліку професійно-особистісних якостей і здатностей учителів основної школи, які доцільно розвивати в умовах післядипломної педагогічної освіти з метою вдосконалення якості їх здоров'язбережувальної діяльності.*

***Ключові слова:*** *здоров'язбережувальна компетентність учителя основної школи, компонент, компонентний склад, критерій, рівень, критеріально-рівнева характеристика, освітнє середовище, система післядипломної педагогічної освіти.*

**Постановка проблеми.** Наведені в науково-методичній літературі тлумачення понять здоров'язбережувальний освітній простір, здоров'язбережувальна діяльність учителя та їх синкретизм дозволили нам визначити *здоров'язбережувальну компетентність учителя основної школи* як міжпредметне особистісне утворення, інтегральну характеристику педагога, яка включає знання, уміння, навички, компетенції, мотивацію, досвід та визначає його здатність здійснювати професійну діяльність на засадах здоров'язбереження.

Учитель основної школи в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) має виходити з таких позицій: визначення життя та здоров'я кожної людини як найвищої особистісної цінності; усвідомлення спрямованості здійснення своєї професійно-педагогічної діяльності на збереження здоров'я всіх учасників освітнього процесу; розуміння важливості особистого прикладу; готовності до інтенсивної діяльності, спрямованої на здоров'язбереження в умовах шкільної освітньої взаємодії тощо.

Аналіз змісту *здоров'язбережувальної компетентності* (ЗЗК) виявив, що вона тісно пов'язана з *професійною компетентністю*, оскільки ключовим завданням учителя основної школи є передача навчальної інформації, предметних знань і формування на їх основі системи загальних і предметних компетентностей. Водночас інші дослідження засвідчують тісний зв'язок здоров'язбережувальної компетентності з *соціальною компетентністю*, аналіз змісту якої виявив, що до її складу окремі дослідники необґрунтовано вводять певні елементи, які, на нашу думку, мають безпосереднє відношення до здоров'язбережувальної компетентності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Критеріальні характеристики, наведені у працях науковців, присвячених дослідженню здоров'язбережувальної компетентності фахівців соціономічних професій (Т. Веретенко, М. Лехолетової, А. Турчинова, О. Тогочинськог та ін.) – соціальних працівників, військових офіцерів, працівників пенітенціарної служби, а також фахівців технічного, аграрного профілю (В. Овчарук, С. Харченко та ін.) тощо, є цікавими і продуктивними для використання в нашому дослідженні, адже вони побудовані переважно на засадах андрагогіки, проте вони не висвітлюють особливостей роботи з підростаючим поколінням та молоддю, з якими безпосередньо пов'язана щоденна праця вчителя основної школи. З іншого боку, дослідження, присвячені підготовці та вдосконаленню здоров'язбережувальної компетентності педагогів, які працюють з дошкільнятами та на початковій

ланці освіти (висвітлені у працях В. Бутенко, О. Ландо, Т. Осадченко та ін.), також надають дещо «однобічну» інформацію, зосереджуючись на специфіці дитячого віку, адже покликані реформувати освітню систему «знизу», виконати складні масштабні завдання, яке перед ними ставить суспільство сучасної європейської України та Нова українська школа.

Вітчизняні вчені (О. Антонова і Н. Поліщук, О. Єресько, Н. Козак, С, Кубрак, М. Маєвський, Б. Максимчук, О. Микитюк, Ю. Мосейчук та ін.) працюють над пошуком різноманітних шляхів розв'язання проблеми підготовки вчителів до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. З цією метою обґрунтовано необхідність формування в майбутніх учителів-предметників такої компетентності під час здобуття професійної освіти (навчання у профільному ЗВО). Водночас тим учителям, які працюють з підлітками, вже сьогодні потрібно володіти низкою педагогічних професійних-особистісних якостей і здатностей, що забезпечують ведення здорового способу життя, відповідальність за розвиток здоров'я-збережувальної компетентності учнів, а також – актуальними знаннями про складники здоров'я та його збереження, про позитивні й негативні фактори впливу на здоров'я людини, самооцінку стану здоров'я, саморегуляцію та профілактику ризику розвитку професійних захворювань тощо.

Значний внесок у дослідження розвитку складових професійної компетентності педагогічних працівників, що стосуються здатності формування в учнів мотивації і практичних навичок просоціальної і безпечної поведінки та здорового способу життя, беззаперечно, належить творчому колективу авторів «Програми навчального модуля «Основи формування соціальної і здоров'язбережувальної компетентності учнів» (очно-дистанційна форма навчання)» (2018), на чолі з експертами міжнародного рівня Т. Воронцовою і В. Пономаренком за підтримки міжнародних та національних організацій та установ. Вважаємо за необхідне розширення кола слухачів навчального модуля і вбачаємо можливості використання адаптованих версій розробленої програми для всіх учителів-предметників основної школи, адже така компетентність має бути розвинена не лише у представників «цільової групи» педагогічних працівників – учителів початкової школи, учителів предмета «Основи здоров'я», методистів і педагогічних працівників, які викладають факультативні курси профілактичного спрямування, практичних психологів, соціальних педагогів.

**Метою статті** є характеристика критеріїв та показників здоров'я-збережувальної компетентності вчителя основної школи, що дозволяють оцінити рівні її сформованості відповідно до визначених компонентів.

**Методи дослідження**: теоретичні (аналіз наукових джерел для порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему з метою укладання критеріальних характеристик рівнів прояву здоров'я-збережувальної компетентності), емпіричні (анкетування, експертна оцінка).

**Виклад основного матеріалу.** Дослідники проблеми розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів обґрунтували компонентний склад і відповідно до виокремлених структурних компонентів досліджуваного феномена розробили дещо відмінні критеріальні апарати досліджень із відповідними показниками. Зауважимо, що проблема вибору критеріїв сформованості ЗЗК залежить від структури, тому в наукових розвідках дослідників вони суттєво відрізняються. Так, дослідниця О. Микитюк виявила такі компоненти і критерії формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів: *мотиваційно-ціннісний* (передбачає потребу вчителя в удосконаленні знань, прагнення до самоосвіти; розуміння необхідності значущості цих знань у житті людини і в професійній діяльності), *когнітивний* (характеризується об'ємом знань, їх системністю, глибиною, міцністю, усвідомленістю), *операційно-діяльнісний* (передбачає сукупність умінь і навичок, які формуються у процесі вивчення дисциплін), *рефлексивний* (передбачає усвідомлення, аналіз власного досвіду й результатів своєї діяльності) (Микитюк**,** 2009).

Дослідниця М. Шеян визначає *здоров'язбережувальну компетентність учителів основної школи* через готовність та здатність педагога кваліфіковано здійснювати і свідомо перебудовувати діяльність щодо здоров'язбереження всіх суб'єктів освітнього процесу в професійному аспекті на основі знань, умінь, навичок, досвіду, мотивації та вдосконалення професійно значущих якостей особистості. Учена для визначення сучасного стану досліджуваної інтегративної професійної характеристики та передбачення динаміки її розвитку пропонує використовувати такі критерії, як: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий та діяльнісно-операційний, при цьому виокремлює три рівні її прояву (високий, середній і низький) і наводить змістові критеріально-рівневі характеристики для окремого вимірювання й оцінки кожного з обраних критеріїв (Шеян**,** 2018).

Досліджуючи *проблему* розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у процесі підвищення кваліфікації, В. Успенська розробила критеріальний апарат дослідження, який включає: 1) умотивованість на професію вчителя основ здоров'я (для мотиваційно-ціннісного компонента); 2) сформованість системи фахових знань (для когнітивного компонента); 3) сформованість операційно-діяльнісних умінь і

навичок з методики викладання основ здоров'я (для операційно-діяльнісного компонента); 4) сформованість комунікативно-рефлексивних умінь (для комунікативно-рефлексивного компонента) – з показниками, які відповідають виокремленим критеріям результативності розвитку професійної компетентності. Учена виокремила чотири рівні – високий, достатній, середній, низький, – які розкривають комплекс сутнісних характеристик дослідженої нею компетентності (Успенська**,** 2015).

Зіставлення результатів теоретичних та емпіричних досліджень засвідчує, що проблема дослідження структурно-компонентного складу здоров'язбережувальної компетентності є складною, з огляду на інтегративну сутність, у якій поєднуються та взаємодіють конкретні компоненти, що відображають зміст і характеризують особливості її прояву в учителів основної школи.

Специфіка ЗЗК учителя основної школи полягає в тому, що він повинен ефективно використовувати щоденні професійні ситуації для формування в учнів мотивації і практичних навичок просоціальної й безпечної поведінки та здорового способу життя. Тим часом, як з 2008 року впродовж десятиліття захворюваність дітей шкільного віку в Україні зросла на 27 % (за даними Національної академії медичних наук України), зокрема, коли в п'ятих класах налічується близько 50 % дітей, які мають хронічні захворювання, то до дев'ятого класу цей показник зростає до 64 %. Сьогодні в Україні серед підлітків від 12 до 18 років лише 6–10 % – відносно здорові.

Ми поділяємо думку творчого колективу авторів-розробників «Програми навчального модуля «Основи формування соціальної і здоров'язбережувальної компетентності учнів» (очно-дистанційна форма навчання)» (2018), які вважають, зокрема, що професійна компетентність учителя складається зі здатностей – загальних і фахових – та вимірюється відповідно до наявних результатів навчання (сформульованих та зведених у місткий чіткий перелік), що об'єднані за категоріями – знання, уміння, навички та ставлення (Програма навчального модуля «Основи формування соціальної і здоров'язбережувальної компетентності учнів», 2018).

Укладений ними глосарій визначає поняття «*соціальна і здоров'язбережна компетентність*» через здатність людини планувати і реалізовувати свою життєдіяльність у спосіб, сприятливий для здоров'я і безпеки самої людини та її соціального оточення (Освіта на основі життєвих навичок, 2014).

З огляду на таку позицію, схиляємось до слушної думки щодо раціональності ідей з реформування стандартів і освітніх програм вітчизняної післядипломної педагогічної освіти (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018), зокрема щодо врахування світових тенденцій та внесення змін до традиційного уявлення про структурно-компонентний склад ЗЗК учителя.

Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що робота закладів післядипломної освіти з розвитку здоров'язбережувальної компетентності в учителів-предметників ЗЗСО ІІ ступеня має бути дещо переглянута й зосереджена на формуванні й розвитку найважливіших міжпредметних ретельно відібраних якостей і здатностей (показниках) з огляду на фахову (предметну) професійну діяльність педагогів та з метою обов'язкового врахування їх індивідуальних особливостей і потреб.

Водночас дослідники В. Дрижак і С. Єрмак обґрунтовують необхідність здійснення «навчання дорослих з урахуванням їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей» (Дрижак і Єрмак, 2019).

На важливості здійснення цілеспрямованої кадрової політики закладом загальної середньої освіти наголошувала дослідниця Т. Ізюмська, яка вбачала в цьому причину ставлення до предмета, як до «другорядного», в «учнів, батьків та самих учителів», що призводить до сумних статистичних даних. Вона обґрунтувала існування декількох перепон, до яких також віднесла необхідність системної співпраці з фахівцями інших сфер під час навчання основ здоров'я, як-от: заклади охорони здоров'я та спеціалізовані державні інспекції (Ізюмська, 2013).

Погоджуємось із думкою дослідників М. Лянного, П. Рибалка, В. Ганчевої, А. Красілова, які серед компонентів фізкультурно-оздоровчої роботи виокремлюють наявність системи спортивно-масових заходів, розробку й упровадження інноваційних педагогічних проектів з фізичного виховання, а також наголошують на необхідності потужного кадрового забезпечення для її реалізації (Лянной та ін., 2019).

Дослідник О. Тогочинський також стоїть на позиції застосування андрагогічного підходу в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців. Він, обстоюючи важливість і потребу у здійсненні такої підготовки, справедливо зазначає, що важливу роль у розвитку особистості відіграють мотивація та спрямованість. Учений доводить, що на розвиток особистісних якостей, що сприяють здоров'язбереженню, здійснюють вплив як внутрішні, так і зовнішні *чинники*, які, безумовно, взаємопов'язані та ґрунтуються на таких принципах*:*

свідомого ставлення до оволодіння здоров'язбережувальними технологіями; оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що сприяють веденню здорового способу життя; формування мотивації щодо прояву активності в навчанні та в позанавчальній діяльності; систематичності у веденні здорового способу життя; забезпечення гармонійного фізичного та інтелектуального розвитку особистості; відповідального ставлення як до власного здоров'я, так і до збереження здоров'я оточуючих (Тогочинський**,** 2019).

На думку Н. Башавець, основою здоров'язбережувальної компетентності студента є фізичне виховання. Учена переконливо доводить, що такий підхід дозволяє сформувати в молоді знання про теоретико-методичні основи здоров'язбереження та необхідність саморозвитку й самовдосконалення власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації, що ґрунтується на профілактиці професійних захворювань та подоланні стресу, оздоровчих заходах, розвитку морально-вольових якостей, основах саморегуляції, важливості усвідомлення підтримання активного фізичного стану, умінні розробляти індивідуальну оздоровчу систему та вести здоровий спосіб життя, а також – адекватно реагувати на вчинки оточуючих та об'єктивно оцінювати стан свого фізичного здоров'я, володіти методиками самоконтролю й самооцінки стану здоров'я (Башавець, 2013).

Для доведення об'єктивно існуючої необхідності розвивати здоров'язбережувальну компетентність у всіх учителів, які працюють в 5–9 класах ЗЗСО, упродовж 2017–2019 рр. нами було проведено *опитування* 284 осіб (з числа вчителів, методистів, представників адміністрації ЗЗСО, громади, медичних працівників та вчителів предмету «Основи здоров'я» та «Фізична культура»). За результатами проведеного опитування та отриманих експертних оцінок нами сформовано перелік важливих професійно-особистісних здатностей учителів основної школи (зокрема тих, хто викладає предмети освітніх галузей «Математика», «Природознавство», «Технології», «Мови і літератури», «Суспільствознавство» та «Мистецтво»), які ми умовно об'єднали у *три групи*: 1) ціннісне ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу; умотивованість до професійної діяльності на засадах здоров'язбереження та стійке прагнення до її вдосконалення; 2) сформованість системи динамічних знань про здоров'я, способи його збереження і зміцнення; знання педагогічних основ створення здоров'язбережувального освітнього середовища; 3) активне використання здоров'язбережувальних технологій у своїй професійно-педагогічній діяльності, уміння вибудовувати її на засадах превентивного

здоров'язбереження, здійснення продуктивних педагогічних дій на основі набутих знань про організацію здорового способу життя.

Залежно від міри прояву кожної з виявлених професійно-особистісних здатностей (індикаторів для якісного оцінювання) маємо можливість розробити критеріальні характеристики та моніторити здоров'язбережувальну компетентність того чи іншого вчителя ЗЗСО ІІ ступеня з метою з'ясування рівня її прояву.

У нашому дослідженні критерій розуміємо (за С. Гончаренком) як «…сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу й результату навчальної діяльності» (Український педагогічний словник, 1997). Показниками ж сформованості/розвиненості ЗЗК в учителів основної школи вважаємо вияв її структурних компонентів у вигляді якостей, знань, умінь і здатностей, перелік найважливіших з яких було визначено за допомогою методу експертних оцінок у процесі дослідження.

На основі аналізу й узагальнення результатів емпіричних досліджень і наукових праць, у яких розкрито підходи до структурування особистісних характеристик педагога, у структурі здоров'язбережувальної компетентності вчителя основної школи виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний та технологічно-діяльнісний *компоненти*. Відповідно до виокремлених компонентів досліджуваної компетентності приймаємо такі *критерії* та *показники*, які дозволяють визначити *рівень* прояву досліджуваної якості:

– *мотиваційно-ціннісний компонент* – наявність позитивної мотивації до професійно-педагогічної діяльності на засадах здоров'язбереження та прагнення до її вдосконалення, усвідомлення цінності здоров'я і здоров'язбереження як світоглядної орієнтації. *Критеріями* виступають умотивованість до здоров'язбережувальної професійної діяльності й усвідомлене ціннісне ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу, а *показниками* – усвідомлення значущості здоров'я як життєвої цінності, бажання вести здоровий спосіб життя та стежити за станом власного здоров'я, стійка мотивація до застосування знань зі здоров'язбереження в освітньому процесі основної школи (зокрема – здатність до проектування здоров'язбережувальних моделей поведінки), прагнення до вдосконалення власної професійної діяльності на засадах здоров'язбереження;

– *когнітивний компонент* – наявність знань про здоров'я і здоров'язбереження учасників освітнього процесу, про основні напрями здоров'язбережувальної діяльності вчителя-предметника основної школи.

*Критерієм* виступає сформованість системи динамічних знань про здоров'я, способи його збереження і зміцнення, про педагогічні основи створення здоров'язбережувального освітнього середовища, а *показниками* – міцні теоретичні знання про виміри здоров'я людини (фізичне, емоційне, інтелектуальне, духовне, соціальне), глибокі знання про психолого-педагогічні особливості й вікову періодизацію розвитку людини, обізнаність у законодавстві в сфері профілактичної освіти, здатність до оволодіння актуальною інформацією щодо підтримки здоров'я та профілактики ризику професійних захворювань, активність у пошуку і відборі інформації про теоретичні аспекти вдосконалення здоров'язбережувального освітнього середовища основної школи;

– *технологічно-діяльнісний компонент* – наявність умінь щодо використання здоров'язбережувальних технологій і здійснення професійно-педагогічній діяльності на засадах превентивного здоров'язбереження. *Критерієм* виступає сформованість уміння дбайливо ставитися до свого здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу, а *показниками* – використання вчителем здоров'язбережувальних технологій, активних та інтерактивних методів навчання у своїй професійно-педагогічній діяльності, уміння вибудовувати її на засадах превентивного здоров'язбереження, здійснення продуктивних педагогічних дій на основі набутих знань про організацію здорового способу життя (зокрема – дотримання санітарно-гігієнічних вимог, режимів харчування, відпочинку і сну, занять фізичною культурою тощо), розвинені вміння щодо моніторингу стану свого здоров'я та оцінки стану здоров'я оточуючих в освітньому середовищі основної школи, здатність нейтралізувати вплив на здоров'я основних негативних чинників, сформованість уміння негайно реагувати на фізичне і психологічне насилля і вживати необхідних заходів в умовах освітнього середовища основної школи.

Узагальнення теоретичних напрацювань та емпіричних даних дозволило розробити системні описи здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи на основі багаторівневої моделі. У визначених рівнях відображено показники кожного компонента досліджуваної компетентності.

Далі якісно схарактеризуємо вчителів-предметників ЗЗСО ІІ ступеня, які мають відповідний рівень сформованості досліджуваної якості. *Недостатній* (найнижчий – професійно неприпустимий) рівень прояву ЗЗК нами не зафіксовано, але ми не виключаємо можливості існування таких сумних випадків у педагогічній практиці вітчизняної школи, тому визначаємо його як сформований на недостатньому рівні, коли вчитель не може повноцінно

виконувати свої обов'язки і має бути від них усунутий до моменту набуття необхідних якостей і здатностей. Це завдання покладено на адміністрацію закладу освіти, тому не будемо відволікатись на його висвітлення.

Учителі з *базовим (низьким)* рівнем ЗЗК (переважно – сформованим ще під час навчання у профільному закладі вищої освіти) не завжди розуміють її значимість для професійної діяльності педагога; вони майже не цікавляться здоров'язбережувальними аспектами професійно-педагогічної діяльності й ефективними здоров'язбережувальними технологіями і засобами організації педагогічної діяльності та взаємодії; необхідні професійно-особистісні якості в таких учителів сформовані недостатньо; спрямованість на безперервний розвиток у здоров'язбережувальній сфері майже не виражена.

Такі вчителі мають низький рівень умотивованості до збереження здоров'я учасників освітнього процесу, слабко виражене ставлення ціннісне ставлення до власного здоров'я. Вони не виявляють прагнення до ведення здорового способу життя та розвитку особистісних морально-вольових якостей, які сприяють здоров'язбереженню.

Учителі основної школи з таким рівнем мають поверхневі знання щодо теоретичних аспектів здоров'язбереження учасників освітнього процесу, щодо складників здоров'язбереження, способів збереження і зміцнення здоров'я дітей та підлітків. Вони недостатньо обізнані щодо причин виникнення й розвитку професійних захворювань учителів. Їхніх знань про основні напрями здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності вчителя основної школи бракує для самостійного вирішення професійно спрямованих завдань.

Такі вчителі не завжди здатні використовувати здоров'язбережувальні технології, у них недостатньо розвинене вміння дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу. Їм дуже важко адекватно та цілісно оцінювати загальний стан свого здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу, виявляти і нейтралізовувати вплив на здоров'я руйнівних чинників. Вони не завжди можуть вживати необхідні заходи для контролю та поліпшення здоров'я, навіть після проходження щорічного медичного профогляду. У них відсутні усвідомлена потреба та сформоване вміння підтримувати свій активний фізичний стан. Учителі мають недостатній рівень професійної відповідальності, ігнорують діяльність щодо власного професійно-особистісного розвитку у сфері здоров'язбереження, не

повною мірою розуміють свою роль в освітньому середовищі, не намагаються підтримувати позитивний імідж педагога.

Учителі з *достатнім (середнім)* рівнем ЗЗК переважно розуміють її значимість для професійної діяльності педагога; вони в більшості випадків цікавляться здоров'язбережувальними аспектами професійно-педагогічної діяльності й ефективними здоров'язбережувальними технологіями і засобами організації педагогічної діяльності та взаємодії; необхідні професійно-особистісні якості в таких учителів сформовані на достатньому рівні; спрямованість на безперервний розвиток у здоров'язбережувальній сфері досить виражена.

У вчителів основної школи з таким рівнем існує мотивація до ведення здорового способу життя та здійснення професійно-педагогічної діяльності на засадах здоров'язбереження та самовдосконалення, але ці мотиви не є панівними. Вони усвідомлюють необхідність розвитку особистісних морально-вольових якостей, що сприяють здоров'язбереженню.

Такі педагоги обізнані щодо теоретичних основ здоров'я і здоров'язбереження учасників освітнього процесу, мають знання про наскрізні лінії та основні напрями здоров'язбережувальної діяльності вчителя-предметника основної школи, про способи збереження і зміцнення здоров'я дітей та підлітків. Вони в більшості випадків знають причини виникнення й розвитку професійних захворювань учителів та шляхи здійснення їх профілактики. Достатній рівень знань таких учителів про напрями здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності в основній школі дозволяє їм ефективно вирішувати основні професійно спрямовані завдання.

Учителі здебільшого вміють використовувати здоров'язбережувальні технології та здійснювати свою професійно-педагогічну діяльність на засадах превентивного здоров'язбереження. Такі вчителі мають розвинене вміння дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу. Вони вміють вчасно розпізнавати й нейтралізовувати вплив на здоров'я руйнівних чинників та вживати необхідних заходів. Їм часто вдається правильно визначати причини виникнення проблем із власним здоров'ям та здоров'ям інших учасників освітнього процесу. Їх професійна відповідальність та саморегуляція стану здоров'я розвинені належним чином. Учителі часто можуть продуктивно організовувати діяльність щодо власного професійно-особистісного розвитку у сфері здоров'язбереження, розуміють свою роль в освітньому середовищі, часто намагаються підтримувати привабливий позитивний імідж педагога.

Учителі з *ініціативним (високим)* рівнем ЗЗК всебічно розуміють її значимість для професійної діяльності педагога; вони постійно цікавляться здоров'язбережувальними аспектами професійно-педагогічної діяльності й ефективними здоров'язбережувальними технологіями і засобами організації педагогічної діяльності та взаємодії. Цих учителів відрізняють з-поміж інших колег розвинені професійно необхідні особистісні якості, які в них сформовані на досить високому рівні. Спрямованість на безперервний розвиток і саморозвиток у здоров'язбережувальній сфері є яскраво вираженою.

Учителі основної школи з таким рівнем мають стійку позитивну мотивацію до професійно-педагогічної діяльності на засадах здоров'язбереження, прагнуть до самовдосконалення та ведуть здоровий спосіб життя. У системі їх життєвих цінностей найвище місце свідомо посідає здоров'я, а здоров'язбереження є панівним серед світоглядних орієнтацій.

Такі вчителі ґрунтовно обізнані щодо вимірів здоров'я людини і мають міцні знання з теоретичних аспектів здоров'язбереження учасників освітнього процесу. Вони мають систему динамічних знань про способи збереження і зміцнення здоров'я дітей та підлітків, а також – про причини виникнення й розвитку професійних захворювань учителів та профілактику основних ризиків. Їхні знання про основні напрями здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності вчителя основної школи дозволяють ефективно вирішувати багато професійно спрямованих завдань.

Учителі вміють ефективно використовувати здоров'язбережувальні технології й ініціюють здійснення своєї професійно-педагогічної діяльності на засадах превентивного здоров'язбереження. Такі вчителі вміють правильно визначати причини виникнення проблем зі здоров'ям, а також – давати цілісну оцінку загального стану свого здоров'я та здоров'я інших учасників освітнього процесу; уміють виявляти, адекватно оцінювати й нейтралізовувати вплив на здоров'я зовнішніх та внутрішніх негативних чинників. Вони здатні вживати заходів для поліпшення власного здоров'я та професіоналізму, продуктивно організовувати діяльність щодо власного професійно-особистісного розвитку у сфері здоров'язбереження, усвідомлюють свою роль в освітньому середовищі, завжди підтримують привабливий позитивний імідж педагога.

**Висновок.** Узагальнення результатів педагогічної, психологічної, медичної літератури уможливлює висновок, що розвиненість здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи можна оцінити за показниками, які характеризують взаємодію її основних структурних компонентів, зокрема мотиваційно-ціннісного, когнітивного та

технологічно-діяльнісного. Використання зазначених показників уможливлює визначення трьох рівнів прояву досліджуваної компетентності вчителів основної школи: базового, достатнього, ініціативного.

**Перспективи подальших досліджень.** Використання в подальшому дослідженні педагогічного моделювання дозволить розробити і графічно відобразити провідні компоненти системи післядипломної освіти, використання яких, на наше переконання, уможливить підвищення ефективності процесу розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи та буде спрямована на досягнення позитивної динаміки в розвитку досліджуваної професійно-особистісної якості вчителів-предметників ЗЗСО ІІ ступеня.

Вбачаємо, що розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної освіти можливий завдяки використанню певних методів і технологій навчання та комбінуванню різних форм освіти, що також зумовлює необхідність їх подальшого теоретичного дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

Башавець, Н. А. (2013). Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта. Педагогіка*, *1-2*, 120-122 (Bashavets, N. A. (2013). Health-saving competence of the future specialist as the basis of his culture. *Science and eucation. Pedagigics*, *1-2*, 120-122).

Дрижак, В. В., Єрмак, С. М. (2019). Освіта дорослих у контексті концепції розвитку педагогічної освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2 (158),* 15-20 (Серія: Педагогічні науки) (Dryzhak, V., Yermak, S. (2019). Education of adults in the context of the concept of development of pedagogical education. *Bulletin of Chernihiv national pedagogical university named after T. H. Shevchenko, 2 (158),* 15-20).

Ізюмська, Т. О. (2013). *Розвиток здоров'язбережувальної компетентності в педагогічних працівників.* Режим доступу: https://www.slideshare.net/lanalana63/ss-18660489. (Iziumska, T. O. (2013). *Development of health-saving competence in teaching staff*. Retrieved from: https://www.slideshare.net/lanalana63/ss-18660489.)

*Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти:* Наказ №776 від 16.07.2018. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti. (*The Ministry of Education and Science of Ukraine. The Concept of Development of Teacher Education.* Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti).

Лянной, М., Рибалко, П., Ганчева, В., Красілов, А. (2019). Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (88),* 280-289 (Liannoi, M., Rybalko, P., Hanchieva, V., Krasilov, A., (2019). Methodology of management of physical culture and health improvement activity in modern

institutions of secondary education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4 (88),* 280-289).

Микитюк, О. М. (2009). Проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності учителів в умовах навчально-виховного процесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 4,* 76-79 (Mykytiuk, O. M. (2009). Problems of formation of health-saving competence of teachers in conditions of teaching process. *Pedagogics, psychology and medical-biological problems of physical education and sport, 4,* 76-79).

Мультимедійний навчальний курс «Освіта на основі життєвих навичок» (Адвокаційний модуль для керівних кадрів). *Глосарій*. Режим доступу: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/glossary/206. (Multimedia training course "Education based on life skills" (Advocacy module for executives). *Glossary*. Retrieved from: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/glossary/206).

Програма навчального модуля «Основи формування соціальної і здоров'язбережувальної компетентності учнів» (очно-дистанційна форма навчання). (2018). *Портал превентивної освіти*. Режим доступу: http://autta.org.ua/files/files/ch%CF%F0%EE%F4%B3%EB%FC%20%CF%EE%FF%F1%ED%FE%E2%E0%EB%FC%ED%E0%20%E7%E0%EF%E8%F1%EA%E0%20%D0%E5%F1%F3%F0%F1%ED%B3%20%EC%E0%F2%E5%F0%B3%E0%EB%E8%20%CE%D1%C7%CA.pdf. (Program of the module "Fundamentals of Forming Social and Health-saving Competence of Students" (full-time distance learning). (2018). *Preventive education portal*. Retrieved from: http://autta.org.ua/files/files/ch%CF%F0%EE%F4%B3%EB%FC%20%CF%EE%FF%F1%ED%FE%E2%E0%EB%FC%ED%E0%20%E7%E0%EF%E8%F1%EA%E0%20%D0%E5%F1%F3%F0%F1%ED%B3%20%EC%E0%F2%E5%F0%B3%E0%EB%E8%20%CE%D1%C7%CA.pdf).

Тогочинський, О. (2019). Здоров'язбережувальна компетентність як світоглядна орієнтація майбутніх працівників пенітенціарної системи. *Молодь і ринок, 1 (168),* 6-12 (Tohochynskyi, O. (2019). Health-saving competence as an outlooking orientation of future employees of the penetiary system. *Youth and market*, *1 (168),* 6-12).

Український педагогічний словник (1997). Київ: Либідь (Ukrainian pedagogical dictionary (1997). Kyiv: Lybid).

Успенська, В. М. (2015). Модель розвитку професійної компетентності вчителів основ здоров'я у процесі підвищення кваліфікації. *Імідж сучасного педагога, 2 (151),* 15-19 (Uspenska, V. M. (2015). The model of professional competence development of health basics teachers in the training process. *Image of a modern teacher, 2 (151),* 15-19).

Шеян, М. О. (2018) Критерії, показники та рівні здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної педагогічної освіти. *Молодий учений, 9 (61),* 74-78 (Sheian, M. O. (2018). Criteria, indicators and levels of development of the health-saving competence of teachers of basic secondary school in the system of postgraduate pedagogical education. *Young scientist, 9 (61),* 74-78).

## РЕЗЮМЕ

**Железнова Татьяна.** Структурно-компонентный состав и критериальные характеристики уровней здоровьесберегательной компетентности учителей основной школы.

*Статья посвящена освещению проблемы характеристики критериев и показателей здоровьесберегательной компетентности учителя основной школы, позволяющей оценить уровни ее сформированности в соответствии с обозначенными структурными компонентами. В результате исследования в*

*структуре здоровьесберегательной компетентности учителя основной школы автор статьи выделил мотивационно-ценностный, когнитивный и технологично-деятельностный компоненты, в соответствии с которыми обоснованы критерии и показатели. Анализ результатов научных исследований проблемы и проведенных опросов стал основанием для формирования перечня профессионально-личностных качеств и способностей учителей основной школы, которые целесообразно развивать в условиях последипломного педагогического образования с целью усовершенствования качества их здоровьесберегательной деятельности.*

***Ключевые слова**: здоровьесберегательная компетентность учителя основной школы, компонент, компонентный состав, критерий, уровень, критериально-уровневая характеристика, образовательная среда, система последипломного педагогического образования.*

## SUMMARY

**Zheleznova Tetiana.** Structural-component composition and criterial characteristics of levels of health-saving competence of the basic secondary school teachers.

***Introduction**. The article focuses on the scientific approaches to solving the problem of characterization of criteria and indicators of health-saving competence of the basic secondary school teacher to identify its levels and develop in the system of postgraduate pedagogical education.*

***The purpose** of the article is to characterize the criteria and indicators of the health-saving competence of the basic secondary school teacher in assessing the level of its formation according to its structural components.*

***Methods of research:** theoretical (analysis of scientific sources for comparison of different views on the problem under consideration for the conclusion of criteria characteristics of levels of manifestation of health-saving competence), empirical (questionnaire, expert evaluation).*

***Results**. The analysis of scientific research on the problem and results of the conducted surveys made it possible to form a list of professional-personal qualities and abilities of the basic secondary school teachers, which it is expedient to develop in the conditions of postgraduate pedagogical education in order to improve the quality of their health care activities.*

*As a result of research into the structure of health-saving competence of the basic secondary school teacher the author of the article identified three components, according to which the criteria and indicators are substantiated:*

*- motivational and value component – positive motivation for professional and pedagogical activity on the basis of health-saving and striving for its improvement, awareness of the value of health and health-saving as a worldview orientation (the criteria are motivation for health and professional care and life saving and care to the health of all participants in the educational process);*

*- cognitive component – knowledge about health and health preservation of participants in the educational process, the main directions of health-saving activities of basic secondary school teachers (the criterion is formation of a system of dynamic knowledge about health, ways of its preservation and strengthening, about the pedagogical basis for creating health-saving educational environment);*

*- technological-activity component – skills in the use of health-saving technologies and implementation of professional and pedagogical activities on the basis of preventive health-saving (the criterion is formation of the ability to take care of the health of all participants in the educational process).*

***Conclusion**. Summarizing the results of the pedagogical, psychological, medical literature makes it possible to conclude that development of health-saving competence of the basic secondary school teacher can be estimated by indicators that characterize interaction of its basic structural components: motivational-value, cognitive and technological-activity.*

***Key words:** health-saving competence of the basic secondary school teacher, component, component composition, criteria, level, criterion-level characteristic, educational environment, system of postgraduate pedagogical education.*

УДК 373.2.064.1

**Ірина Іонова**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9284-9308
**Ганна Корінна**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8327-0951
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/266-276

# ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Питання соціально-педагогічного супроводу сім'ї є актуальним на сьогоднішній день. Вивчення цього питання обґрунтовується низкою причин, серед яких: складні сімейні стосунки; неготовність молоді до виконання батьківських обов'язків; відсутність підготовки батьків до виконання батьківських обов'язків; руйнування усвідомлення молодими людьми цінності батьківства та материнства тощо. У статті подано результати наукових пошуків, що дозволило розкрити теоретичні аспекти сімейного виховання, визначити особливості процесу соціально-педагогічного супроводу сім'ї соціальним педагогом. На основі наукової літератури зазначено, що соціально-педагогічний супровід в системі освіти спрямований на створення соціальних умов для задоволення законних інтересів, свобод, реалізації права дитини на освіту, її розвиток і сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї й суспільства у вихованні дітей, їхній адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам. Також визначено, що соціально-педагогічний супровід сім'ї в закладах освіти відбувається поетапно, а саме: підготовчий етап, етап здійснення соціально-педагогічного супроводу, завершення соціально-педагогічного супроводу. Однак, це питання не вичерпує всіх аспектів проблеми, перспектива подальших досліджень – це розробка програми соціально-педагогічного супроводу сім'ї в закладах освіти.*

***Ключові слова:** сім'я, суспільство, дитина, соціально-педагогічний супровід, соціальний педагог, заклад освіти.*

**Постановка проблеми.** Суспільні трансформації останніх десятиліть в Україні зумовили корінні зміни змісту соціальних зв'язків і взаємин, реорганізацію усталених структур життєдіяльності людини та соціальних

інститутів, входження молоді в доросле життя. Такі зміни торкнулися й інституту сім'ї. Нині під впливом комплексу екзогенних і ендогенних факторів чітко простежується тенденція до дезорганізації сімейних ролей і традиційних функцій сім'ї, переглядається й модифікується система сімейних цінностей. У таких умовах актуалізується необхідність теоретичного і практичного пошуку нових орієнтирів сімейного виховання, вироблення системи ціннісних орієнтацій створення та розвитку сім'ї, збереження традиційного шанобливого ставлення до батьків і відповідального батьківства, адже в сучасних умовах інститут сім'ї піддається згубному впливу невизначеності та мінливості. Це провокує поширення таких негативних суспільних явищ, як орієнтування на малодітність, підвищення віку вступу в шлюб, збільшення кількості розлучень, безпритульних та позбавлених батьківського піклування дітей (Мельник, 2014).

Серйозного занепокоєння викликає руйнування усвідомлення молодими людьми цінності батьківства та материнства. Відсутність умов для своєчасного становлення економічної самостійності змушує молодь взяття шлюбу та народження дітей відкладати до «кращих часів». У зв'язку з цим набувають поширення неупорядковані форми статевих стосунків, що, у свою чергу, негативно впливає на шлюбно-сімейні орієнтації, іноді завдає непоправних моральних збитків, порушує репродуктивне здоров'я, призводить до «вимушених» шлюбів, безшлюбного материнства. Психологічні дослідження свідчать, що розвиток дитини в пренатальному періоді має велике значення для подальшого життя людини. Тому «небажана» дитина ще до народження становить «групу ризику», у неї виникають ускладнення з розвитком особистості (Безлюдний).

Отже, сім'ї належить важлива функція − створення, збереження та передача духовних цінностей свого народу підростаючому поколінню. У сучасних умовах докорінних змін, які відбуваються в суспільстві, сім'я потребує допомоги з боку фахівців у її становленні та розвитку. А відтак, актуальним постає питання здійснення соціально-педагогічного супроводу сім'ї соціальним педагогом у закладах освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Наукові доробки таких учених, як М. Антокольської, Ю. Беспалова, Є. Білогорської, І. Бірюкова, В. Бошко, Я. Веберса, Є. Ворожейкіна, Л. Глушкової, П. Глущенко, В. Голованова, В. Гопанчука, В. Даніліна, Н. Єршової, І. Жилінкової, О. Загоровського, О. Калітенко, О. Косової, П. Крашеніннікова, І. Кузнецової, Р. Мананкової, Г. Матвєєва, В. Маслова, С. Муратової, О. Нечаєвої, О. Нємкова, М. Оридорогої, Л. Пчелінцевої, З. Ромовської, В. Рясенцева, Г. Свердлова,

С. Фурсої, Ю. Червоного, В. Шахматова, Я. Шевченко були присвячені питанню розкриття сутності поняття «сім'я».

Водночас вивченням питання ролі сім'ї як соціального інституту та створення належного середовища для виховання дітей займалися О. Пергамент, Н. Єршова, З. Ромовська, Я. Шевченко, В. Рясенцев, А. Бєлякова, Є. Ворожейкін, Г. Матвеєв та багато інших науковців.

У роботах О. Деркача, Г. Бардієр, І. Зязюна, І. Ромазан, Т. Череднікової, М. Бітянової, М. Полянського, О. Савченко, С. Сисоєвої розглядалась проблема супроводу, сутність якого полягала в пошуці прихованих резервів людини у вирішенні життєвих питань.

**Формулювання мети статті та завдань.** На основі теоретичного аналізу наукової літератури слід уточнити сутність поняття «соціально-педагогічний супровід сім'ї» й визначити особливості здійснення соціально-педагогічного супроводу сім'ї в закладах освіти.

**Методи дослідження:** аналіз наукової літератури з проблеми соціально-педагогічного супроводу сім'ї та узагальнення отриманих даних.

**Виклад основного матеріалу.** Сім'ю визнано в міжнародному співтоваристві найкращою умовою для виживання, захисту і розвитку дітей, основним осередком суспільства, природним середовищем для людини. Вона впливає на особистість щоденно і цей вплив у тій чи іншій формі триває безперервно, охоплюючи всі сторони людської індивідуальності та життєдіяльності. У зв'язку з цим є необхідність значного посилення уваги з боку держави, громадськості, школи до проблем сім'ї, її труднощів. У народі побутує вислів, що «коли міцна родина, то й держава сильна» (Олійник, 2013).

Сім'я – це спосіб життя, який виробило людство впродовж свого існування та розвитку. У її межах людина формувалася фізично, психологічно й інтелектуально, задовольняла свої потреби, здійснювала властиві їй на тому чи іншому етапі функції. Сім'я є найважливішою загальнолюдською цінністю, у якій умови існування співтовариства людей узгоджуються з високою природною, соціальною та духовною доцільністю. Вона виступає обов'язковою умовою функціонування всієї соціальної структури суспільства, маючи потужний розвивально-виховний потенціал впливу на процеси суспільного розвитку (Мацюк та Пугач, 1994).

Сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього. Кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом із батьками або в сім'ї

одного з них та на піклування батьків. Це положення відповідає не тільки вимогам національного права, а й вимогам міжнародного права. Саме сім'я закладає підґрунтя, спираючись на яке дитина вибірково сприймає, засвоює або ж відкидає наступну соціальну інформацію в якості керівництва до дії. Сімейний вплив на дітей є унікальним за інтенсивністю та результативністю, оскільки здійснюється безперервно, одночасно, охоплює всі сторони особистості, яка формується, триває протягом багатьох років. Цей вплив заснований на сталості контактів і, що дуже важливо, на емоційних відносинах дітей і батьків між собою. Не можна не визнати, що в цих випадках мова йде не тільки про природні почуття любові та довіри, але і про відчуття дитиною своєї безпеки, захищеності, можливості ділитися переживаннями, отримувати допомогу. Так само не можна не погодитися, що сім'я – основне середовище існування та життєдіяльності дітей у ранній період життя, багато в чому зберігає цю якість і в підлітковому періоді (Мироненко, 2013, с. 53).

У сім'ї відбиваються різноманітні відносини, які мають місце в суспільстві – економічні, політичні, соціальні, духовні. На противагу суспільним, внутрішньосімейні відносини характеризується близькістю, неповторністю задушевних зв'язків батьків і дітей, глибоким особистісним контактом між ними. Це зумовлює їх виховну силу, сприяє інтенсивності, міцності й глибині засвоєння дитиною моральних норм і правил, формуванню емоційно-ціннісних ставлень і соціально схваленої поведінки (Кравченко, 2009, с. 8).

З огляду на вище сказане, значення сім'ї для становлення та розвитку суспільства досить вагоме. Тому постає питання соціально-педагогічного супроводу сім'ї не лише на етапі її створення, а і в процесі виховання та навчання дітей у закладах освіти.

Визначаючи сутність феномену «сім'я», вважаємо за необхідне проаналізувати сутнісний зміст понять «соціально-педагогічний супровід» та «соціально-педагогічний супровід сім'ї».

За трактування С. Коляденко, «соціально-педагогічний супровід – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, які допомагають людині зрозуміти життєву ситуацію, забезпечують людині саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається. Процес соціально-педагогічного супроводу, маючи свою специфіку, спрямований, перш за все, на підтримку людини в системі соціальних відносин, навчання молоді новим моделям взаємодії з собою та світом, подолання труднощів соціалізації» (Коляденко).

На думку Л. Мардахаєва, «соціально-педагогічний супровід, як спільний рух (взаємодія) соціального педагога і вихованця, його батьків, на основі прогнозування перспектив поведінки й самовияву об'єкта в ситуації розвитку, спрямований на створення умов і забезпечення йому (їм) найбільш доцільної допомоги, стимулювання осмислення істоти в процесі виникнення (вирішення цієї) проблеми (труднощів) у спілкуванні, успішному просуванні в навчанні, пошуку способу її подолання, а також спонукання до самостійності й активності в цьому, розглядається в широкому і вузькому сенсі» (Мардахаев, 2005).

У широкому сенсі – це забезпечення найбільш доцільного соціального розвитку, соціалізації й соціального виховання людини, її активного самовиявлення на життя. Йдеться про одну з найважливіших функцій загальнодержавної діяльності по створенню найбільш сприятливих умов для самореалізації людини на її життєвому шляху і забезпечення її участі в реалізації своєї громадянської позиції. У вузькому сенсі – це соціально-педагогічний супровід людини в реальній ситуації розвитку, який забезпечується особою, котра виконує функції соціального педагога в цій ситуації (Мардахаев, 2005).

В Україні на законодавчому рівні визначено, що соціально-педагогічний супровід може здійснюватися відносно:

- сімей учнів, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх за допомогою власних засобів та можливостей, у зв'язку з інвалідністю батьків або дітей, вимушеною міграцією, наркотичною або алкогольною залежністю одного або обох з членів сім'ї, перебуванням у місцях позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, складними стосунками в сім'ї тощо;
- сімей, у яких існує ризик передачі дитини до закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; одиноких матерів чи батьків (у тому числі неповнолітніх), яким потрібна підтримка;
- сімей, члени яких перебували у виховних, виправних колоніях, слідчих ізоляторах та повернулися з них, або були засуджені до покарань без позбавлення волі, відбували альтернативні види покарань;
- молодих осіб, які перебували у виховних, виправних колоніях, слідчих ізоляторах та повернулися з них, або були засуджені до покарань без позбавлення волі, відбували альтернативні види покарань (Олійник, 2013).

Соціально-педагогічний супровід сім'ї в системі освіти спрямований на створення соціальних умов для задоволення законних інтересів, свобод, реалізації права дитини на освіту, її розвиток і сприяє взаємодії

закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їхній адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам та особам, які їх замінюють. Окрім основних завдань, соціально-педагогічний супровід сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї, служб у справах дітей, соціального захисту, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, органів місцевого самоврядування, неурядових і громадських організацій (Завацька, 2008).

На думку А. Капської та І. Пєши, соціально-педагогічний супровід має плануватися спільно з клієнтом, членами сім'ї, або ж зі спеціалістами певних організацій. Учені вважають, що результатом спільного планування діяльності є оформлення плану соціального супроводу, що описує скоординовані дії і містить відповідальність сторін за виконання окремих положень. План роботи є документом, який регламентує спільну діяльність соціального працівника і клієнта/членів родини щодо досягнення спільної мети (Капська, 2012, с. 42).

З огляду на зазначене, А. Капська та І. Пєша визначили таку структуру планування соціально-педагогічного супроводу: визначення проблеми, яку необхідно вирішити, або потреби, яку необхідно задовольнити (виявлення проблеми); зібрання та аналіз інформації з метою з'ясування характеру і причини проблеми або потреби, а також актуалізація ресурсів і сильних сторін сім'ї, що можна використати для вирішення проблеми (оцінка); з'ясування бажаних результатів, на досягнення яких будуть спрямовані зусилля (формулювання мети та завдань); розглядання можливих дій, реалізація яких може призвести до бажаних результатів, порівняння різних підходів, обрання найбільш ефективного; вирішення, хто і коли буде реалізовувати кожну дію; оцінка реалізації запланованих дій (оцінка ефективності). План супроводу повинен бути структурованим, визначеним у часі та безперервним. Крім того, він має розроблятися з урахуванням отриманої в ході оцінки інформації та містити опис короткострокових і довгострокових цілей, завдань і етапів їх вирішення (Капська, 2012, с. 38).

Вищесказане набуває значущості, коли йдеться про соціально-педагогічний супровід сім'ї в закладах освіти, особливістю якого є технологія «ведення випадку». Метою технології «ведення випадку» є оптимізування функціонування сім'ї з дитиною, яка має комплексні потреби, надаючи їй якісні та ефективні послуги. Важливим у веденні випадку є максимальне залучення сім'ї до розв'язання власних проблем на всіх етапах ведення випадку: оцінка потреб клієнта; аналіз результатів

оцінки та обґрунтування спеціалістами ЦССДМ необхідності відкриття та ведення випадку; ухвалення рішення про відкриття випадку/взяття під соціальний супровід (відкриття випадку) та його ведення міжвідомчим координаційним/дорадчим органом; планування випадку (розробка спільно з сім'єю індивідуального плану роботи; визначення його мети, часових меж, конкретних дій); надання послуг/соціальний супровід; оцінка процесу; оцінка результатів роботи (підсумкова); ухвалення міжвідомчим координаційним/дорадчим органом рішення про закриття випадку (Звєрєва та Петрочко, 2007).

Соціально-педагогічний супровід сім'ї здійснюють фахівці – соціальні педагоги, які покликані виконувати посередницьку роль між закладами освіти, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю.

Ураховуючи важливість професійної діяльності в закладах освіти, соціальні педагоги мають володіти такими загальними якостями, як:

- високий професіоналізм, компетентність у різноманітних проблемах, високий рівень загальної освіти і культури (у тому числі й духовної), володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції тощо;

- доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, співпереживання та емпатія;

- комунікабельність, уміння правильно зрозуміти людину й поставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, уміння слухати, спроможність підтримувати іншого і стимулювати його на розвиток особистих сил. Уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності (Завацька, 2008).

Виявляючи проблеми та усуваючи причини їх виникнення, соціальний педагог виконує різноманітні соціальні ролі, які змінюються у процесі практичної діяльності залежно від ситуації та характеру проблеми. Так, Р. Овчарова виділяє такі соціальні ролі: роль посередника (зв'язує ланку між особистістю і соціальними службами); захисника інтересів (проводить захист законних прав особистості); учасника спільної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвиток здатності самому розв'язувати власні проблеми); духовного наставника (виявлення турботи про формування моральних загальнолюдських цінностей у соціумі); соціального терапевта (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога в розв'язанні конфліктних ситуацій);

експерта (відстоювання прав підопічного, визначення методів допустимого компетентного втручання в розв'язання його проблеми) (Овчарова, 2004).

Актуальність професії соціального педагога детермінує його провідні характеристики: дослідницька компетентність – знання, досвід у психологогічних дослідженнях, готовність до педагогічного моніторингу, педагогічної рефлексії, педагогічної фасилітації; коадаптивна майстерність – високий рівень коадаптивних умінь; медіа-компетентність – це сукупність систематизованих медіа-знань та рівень майстерності в реалізації медіа-освіти в педагогічному закладі (Мироненко, 2013).

Водночас, попри досить ґрунтовну розробленість методологічних основ соціальної педагогіки як науки, більш ніж двадцятирічний досвід підготовки та діяльності соціально-педагогічних кадрів в Україні слід висвітлити низку проблем, які й сьогодні залишаються не вирішеними. Зокрема, зупинимося на проблемі соціально-педагогічного супроводу сім'ї соціальним педагогом у закладах освіти, що зумовлено значним зростанням кількості неблагополучних сімей з дітьми дошкільного та шкільного віку, а також сімей, які потребують допомоги фахівців соціальної сфери.

З огляду на це, слід констатувати, що соціально-педагогічний супровід сім'ї – це особливий вид соціально-педагогічної діяльності, який спрямований на визначення проблем сім'ї та здійснення комплексу заходів з метою надання своєчасної допомоги цій сім'ї.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок**. Отже, взаємодіючи між собою, суспільство впливає на формування та розвиток сім'ї, формуючи її певний тип, у той час як сім'я створює зворотній зв'язок на інші соціальні інститути, процеси й відносини. Проте слід зауважити, що сім'я виступає і самостійним елементом суспільства, адже являє собою певну індивідуальну систему зі специфічними рисами та закономірностями розвитку. А відтак, сім'я, як один із основних інститутів суспільства, покликана забезпечувати розвиток особистості кожного її члена (духовного, фізичного, психічного) зокрема та створювати умови для розвитку суспільства в цілому.

Аналіз наукової літератури показав, що соціально-педагогічний супровід сім'ї в закладах освіти відбувається поетапно: підготовчий етап, етап здійснення соціально-педагогічного супроводу, завершення соціально-педагогічного супроводу. На першому етапі соціальний педагог вивчає ситуацію, виявляє проблеми сім'ї, установлює контакти з членами сім'ї, діагностує, визначає способи взаємодії з ними та розробляє план дій. При плануванні роботи соціальний педагог збирає та аналізує інформацію щодо проблем сім'ї та визначає мету соціально-педагогічного супроводу,

оформляє все документально у своєму індивідуальному плані. На основному етапі соціальний педагог здійснює безпосередньо індивідуальну роботу з членами сім'ї (батьками та дітьми), спрямовану на забезпечення благополуччя сім'ї та на повноцінний розвиток і освіту дітей. На завершальному етапі соціально-педагогічного супроводу сім'ї соціальний педагог оцінює всю пророблену роботу та припиняє її. Слід зазначити, що при підсумковому оцінюванні соціальний педагог здійснює аналіз результатів упровадження соціально-педагогічного супроводу сім'ї.

Визначивши сутність поняття «соціально-педагогічний супровід сім'ї» та його особливості, варто було би розробити програму соціально-педагогічного супроводу сім'ї в закладах освіти, що і становить перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.

## ЛІТЕРАТУРА


Безлюдний, О. *Сучасна українська сім'я як чинник соціального розвитку особистості дитини*. Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/16/visnuk_17.pdf (Bezliudnyi, O. *Modern Ukrainian family as a factor in the social development of the child's personality.* Retrieved from: *https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/16/visnuk_17.pdf*).

Завацька, Л. М. (2008). Технології професійної діяльності соціального педагога. К.: Видавничий Дім «Слово» (Zavatska, L. (2008). *Technologies of professional activity of a social teacher.* К.: Publishing House "Word").

Захарова, Н. М. *Соціально-педагогічний супровід сімей, які опинились у складних життєвих обставинах*. Режим доступу:: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80/13929-socialno-pedagogichnij-suprovid-simej-yaki-opinilis-u-skla-dnix-zhittyevix-obstavinax.html (Zakharova, N. *Socio-pedagogical support of families who were in difficult life circumstances.* Retrieved from: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80/13929-socialno-pedagogichnij-suprovid-simej-yaki-opinilis-u-skla-dnix-zhittyevix-obstavinax.html).

Звєрєва, І. Д., Петрочко, Ж. В. (2007). *Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації*. Фенікс (Zvierieva, I., Petrochko, Zh. (2007). *Integrated social services: theory, practice, innovation.* Phenix).

Капська, А. Й. (2012). *Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей*. К. : Центр учбової літератури (Kapska, A. (2012). *Social support for different categories of families and children.* К.: Center for Educational Literature).

Коляденко, С. *Семантичний та методологічний аналіз поняття «соціально-педагогічний супровід».* Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/10423/1/Стаття_Коляденко.pdf (Koliadenko, S. *Semantic and methodological analysis of the concept of "social and pedagogical support".* Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/10423/1/Стаття_Коляденко.pdf).

Кравченко, Т. В. (2009). Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. К.: Фенікс (Kravchenko, T. (2009). *Socialization of school-age children in the interaction of family and school.* К.: Phenix).

Мардахаев, Л. В. (2005). *Социальная педагогика*. М.: Гардарики (Mardakhaev, L. (2005). *Social pedagogy*. M.: Hardaryky).

Мельник, О. В., Кравченко, Т. В., Канішевська, Л. В., Білоцерківець, І. П. (2014). *Сімейні цінності: практико-орієнтований посібник до навчальної програми «Сімейні цінності» (9 годин) [для 8–9-х класів].* Івано-Франківськ: НАІР (Melnyk, O., Kravchenko, T., Kanishevska, L., Bilotserkivets, I. (2014). *Family values: a practical guide to the curriculum "Family Values" (9 hours) [for grades 8-9].* Ivano-Frankivsk: НАІР*).*

Мироненко, В. П. (2013). Сім'я як головний інститут соціалізації дитини. *Юридична наука, 2*. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jnn_2013_2_8. (Myronenko, V. (2013). Family as the main institution of socialization of the child. *Legal science, 2*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jnn_2013_2_8).

Овчарова, Р. В. (2004). *Справочная книга социального педагога*. М.: ТЦ Сфера (Ovcharova, R. (2004). *Reference book of social pedagogue.* M.: SC Sphere).

Олійник, В. В. (2013). Сім'я як першооснова духовного, економічного та соціального розвитку суспільства: психологічний аспект. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Психологія і психологія*, *Вип. 23*. Режим доступу: https://eprints.oa.edu.ua/2546/1/Oliinyk%20V.V..pdf (Oliinyk, V. (2013). Family as the primary basis for the spiritual, economic and social development of society: the psychological aspect. *Scientific notes [National University of Ostroh Academy]. Psychology and pedagogyб 23.* Retrieved from: *https://eprints.oa.edu.ua/2546/1/Oliinyk%20V.V..pdf* ).

Мацюк, В. Я., Пугач, В. Г. (1994). Українознавство. К.: Зодіак. ЕКО (Matsiuk, V., Puhach, V. (1994). *Ukrainian Studies*. K.: Zodiac. ECO).

## РЕЗЮМЕ

**Ионова Ирина, Коринная Анна.** Осуществление социально-педагогического сопровождения семьи в учреждениях образования.

*Вопросы социально-педагогического сопровождения семьи является актуальным на сегодняшний день. Изучение этого вопроса обосновывается рядом причин: сложные семейные отношения; неготовность молодежи к выполнению родительских обязанностей; отсутствие подготовки родителей к выполнению родительских обязанностей; разрушение осознания молодыми людьми ценности отцовства и материнства.*

*В статье представлены результаты научных изысканий, что позволило раскрыть теоретические аспекты семейного воспитания, определить особенности процесса социально-педагогического сопровождения семьи социальным педагогом. На основе научной литературы отмечено, что социально-педагогическое сопровождение в системе образования направлено на создание социальных условий для удовлетворения законных интересов, свобод, реализации права ребенка на образование, ее развитие и способствует взаимодействию учебных заведений, семьи и общества в воспитании детей, их адаптации к условиям социальной среды, обеспечивает консультативную помощь родителям. Также определено, что социально-педагогическое сопровождение семьи в учебных заведениях происходит поэтапно, а именно: подготовительный этап, этап осуществления социально-педагогического сопровождения, завершение социально-педагогического сопровождения. Однако этот вопрос не исчерпывает всех аспектов проблемы, перспектива дальнейших исследований – разработка программы социально-педагогического сопровождения семьи в учебных заведениях.*

***Ключевые слова:*** *семья, общество, ребенок, социально-педагогическое сопровождение, социальный педагог, учебное заведение.*

## SUMMARY

**Ionova Iryna, Korinna Anna.** Features of the implementation of social and pedagogical support of the family in education institutions.

*The issue of social and pedagogical support for the family is relevant nowadays. The study of this issue is substantiated by a number of reasons, namely: complex family relationships; unpreparedness of youth to perform parental responsibilities; lack of parents' preparation for parental responsibilities; destruction of the awareness of young people of the value of paternity and maternity, etc. The purpose of the article is to analyze the issue of social-pedagogical support for the family; clarification of the essence of the concepts of "social and pedagogical support of the family" and definition of peculiarities of the implementation of socio-pedagogical support of the family in education institutions. The article presents the results of scientific researches, which allowed to reveal the theoretical aspects of family education, to determine the peculiarities of the process of social-pedagogical support of the family by a social pedagogue. The essence of the concept of "socio-pedagogical support" is analyzed and it is determined that social pedagogical support of the family is a special type of social pedagogical activity of social pedagogue and teachers aimed at identifying family problems and carrying out a complex of measures in order to provide timely assistance to the family. On the basis of scientific literature it is noted that social and pedagogical support in the system of education is aimed at creating social conditions for the satisfaction of legitimate interests, freedoms, the realization of the right of the child to education, its development and facilitates interaction of education institutions, families and society in the education of children, their adaptation to conditions of the social environment, provides consultative assistance to parents. It is also determined by the authors, that social-pedagogical support of the family in education institutions is carried out in stages, namely: preparatory stage, stage of implementation of social and pedagogical support, completion of social and pedagogical support. However, this question does not exhaust all the aspects of the problem, the prospect of further research – development of a program of social-pedagogical support of the family in education institutions.*

***Key words:*** *family, society, child, social and pedagogical support, social pedagogue, teacher, education institution.*

УДК 796.062:351.72

**Володимир Приходько**
Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту
ORCID ID 0000-0001-6980-1402
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/276-295

# АЛГОРИТМ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ФЕДЕРАЦІЙ З РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ

*Мета дослідження – науково обґрунтувати та розробити алгоритм програми «Розвиток виду спорту федерацією України» для використання в реформі системи підготовки спортсменів. Методи дослідження: узагальнення літератури, матеріалів з*

*Інтернету, змісту попередніх власних розробок, а також абстрагування, ідеалізація, аналіз і синтез, індукція та дедукція. У статті подано розроблений алгоритм програми «Розвиток виду спорту федерацією України». Представлена в якості зразку для використання Програма розвитку виду спорту є основним документом, що визначає стратегію, терміни, методи й засоби реалізації заходів, які забезпечують вирішення завдань розвитку виду спорту як цілісної системи.*

***Ключові слова**: федерація з виду спорту, органи влади в областях і містах України, алгоритм діяльності федерацій і територіальних органів влади, Програма розвитку виду спорту, спортсмени.*

**Постановка проблеми**. Діяльність федерації пов'язана з дотриманням принципу оптимального поєднання централізації й децентралізації в управлінні. Поєднання централізації і децентралізації в менеджменті передбачає розподіл повноважень для прийняття конкретних рішень на кожному з рівнів управлінської ієрархії: загальнодержавному – громадського суб'єкта управління (тобто національної федерації з виду спорту) – суб'єктів на рівні області (міста) – первинної ланки (спортклубу, ДЮСШ тощо).

**Аналіз актуальних досліджень.** Показана потреба глибокого реформування (не вдосконалення, не модернізації) системи підготовки спортсменів, яку Україна успадкувала з часів СРСР (Prykhodko & Tomenko, 2019). Доведено, що реформування системи підготовки спортсменів в Україні в тих економічних і політичних умовах, що склались, має враховувати все більший ступінь децентралізації влади, адже обласні і місцеві бюджети невпинно зростають (Приходько, 2017). Вже були визначені концепція та механізми державно-громадського регулювання реформою сфери олімпійського спорту, яка має завершитися формуванням сучасної системи підготовки спортсменів (Приходько та ін., 2019; Сушко та ін., 2016; Сушко, 2013; Сушко, 2013). Нарешті, розроблена загальна технологія реформування існуючої системи підготовки спортсменів в олімпійських видах спорту (Сушко, 2013; Сушко, 2017).

В останні роки все більше уваги стало приділятися розкриттю особливостей функціонування та забезпечення розвитку сфери спорту в умовах ринку (Мічуда, 2008; Павленко, 2012; Павленко, 2011; Giulianotti, Robertson, 2015; Luo et al., 2015), сучасної системи підготовки спортсменів високої кваліфікації (Есентаев, 2015; Касымбеков и др., 2012; Платонов, 2015; Платонов и Есентаев, 2015; Сушко та Дорошенко, 2016), використання сучасних технологій управління процесом тренування (Виноградов и Лей Ши, 2014); Костюкевич, 2014; Костюкевич и Щепотина, 2016; Сушко, 2013; Сушко, 2013).

Значну увагу різним аспектам формування сучасної системи підготовки спортсменів в Україні приділив також автор статті (Приходько, 2014; Приходько, 2017), включаючи роботи, видані разом з колегами (Приходько та ін., 2019; Савченко та ін., 2017; Prykhodko & Tomenko, 2019).

Однак, не запропонований алгоритм взаємодії національних федерацій, як структур відповідальних за визначення стратегії і тактики розвитку виду спорту, з органами влади в областях, містах і об'єднаних територіальних громадах (ОТГ), де на даний час зосереджені основні ресурси розвитку спорту. Це робить актуальним створення алгоритму діяльності федерацій і територіальних органів влади для застосування реформі спорту в Україні. Під алгоритмом маємо на увазі послідовність точно визначених дій, що однозначно призводять до вирішення поставленого завдання.

**Мета дослідження**: науково обґрунтувати та розробити алгоритм програми «Розвиток виду спорту федерацією України» для використання в реформі системи підготовки спортсменів.

**Матеріал і методи**. Був використаний комплекс методів теоретичного дослідження: узагальнення літератури, матеріалів з Інтернету, змісту попередніх власних розробок, а також абстрагування, ідеалізація, аналіз і синтез, індукція та дедукція.

**Виклад основного матеріалу**. Документ, що спрямовує організаційно-методичну діяльність федерації з виду спорту країни на середньостроковий період, це підготовлена нею Програма розвитку виду спорту (Макет программы «Развитие вида спорта в Российской Федерации до 2020 года»).

Програма має починатися зі *Вступу*. У ньому вказується діюча в Україні законодавча і нормативна база, що визначає умови розвитку даного виду спорту. Потрібно зазначити, також, як при розробці Програми її авторами враховувався український і передовий зарубіжний досвід розвитку олімпійських видів спорту (Giulianotti & Robertson, 2015; Luo et al., 2015), вже існуючі настанови і пропозиції органів державної влади, а також рекомендації провідних науково-дослідних і освітніх установ, відомих наукових і практичних працівників.

Зазначається, що представлена Програма є основним (директивним) документом, який визначає обрану стратегію (цілі, завдання), у ній також указані терміни, засоби й методи реалізації тих заходів, які забезпечують вирішення основних проблем розвитку виду спорту в Україні, включаючи підготовку спортсменів збірних команд країни з видів спорту до XXIV

зимових Олімпійських ігор 2022 р. у м. Пекіні (Китай) і XIII Параолімпійських ігор 2022 р., а також до XXXII літньої Олімпіади 2024 р. в м. Париж (Франція) і XVI Параолімпійських Ігор 2024 р. (далі Олімпіада 2022 і 2024 рр.)

Пропонується підготувати Програму розвитку виду спорту в Україні саме на середньостроковий період, а потім із наростанням темпів реформування олімпійських видів спорту (адже в усіх них різні стартові умови подальшого розвитку) і формування сучасної системи підготовки спортсменів (Есентаев, 2015; Касымбеков и др., 2012; Костюкевич, 2014; Костюкевич и Щепотина, 2016; Павленко, 2012), програма має бути уточнена і продовжена на період підготовки до вже наступних зимових і літніх Олімпійських ігор.

У Вступі Програми зазначається, що хід і результати її реалізації розглядаються на засіданнях керівного органу федерації з виду спорту (Конференції), а також експертами та відповідними підрозділами профільного Міністерства. Регулярний контроль виконання намічених заходів (Матвеев, 2010; Павленко, 2011), разом із проведенням аналізу отриманих даних, дозволить, у разі необхідності, своєчасно коригувати зміст розробленої Програми.

Обмежити адміністративний ризик неефективного управління Програмою (Мічуда, 2008) дозволять: регулярна і відкрита публікація даних про виконання планових заходів та оцінка якості виконання учасниками програми взятих на себе зобов’язань. Це й узагальнення та аналіз досвіду залучення позабюджетних і кредитних ресурсів; розробка методичних рекомендацій на допомогу учасникам програми (суб’єктам її виконання).

Вступ має відображати також інші специфічні особливості наміченої діяльності української федерації з розвитку відповідного виду спорту (Виноградов и Лей Ши, 2014; Платонов, 2015; Платонов и Есентаев, 2015; Савченко и др., 2017). Так, зазначається, що організуючою умовою початку тренувань і поступового розгортання якісного процесу підготовки є модель бажаних якостей атлета на етапі максимальної реалізації ним індивідуальних можливостей (має віддзеркалюватись у настановних документах, свідомості тренерів, які працюють з новачками, і тренерів, яким передають спортсменів у зв’язку з їхнім дорослішанням і переходом до кожного з наступних етапів підготовки) (Сушко, 2017). Один із базових процесів у ході підготовки спортсмена, окрім власне розвитку фізичних якостей і набування техніко-тактичної майстерності, це свідоме і систематичне психолого-педагогічне забезпечення відповідними засобами

впливу на становлення спортсмена, який дорослішає, як повноцінного суб'єкта спортивної діяльності.

Основний розділ Програми – це «Паспорт програми «Розвиток виду спорту в Україні»: зимових – до 2022 р., літніх – до 2024 р. Він починається з розкриття *Стратегії розвитку виду спорту на найближчі 5 років*.

| | |
|---|---|
| Назва Програми | Розвиток _____ (вказується вид спорту) в Україні |
| Дата прийняття рішення про розробку Програми | Затверджена Конференцією громадської організації – Федерація _____(вказується з якого виду спорту) |
| Розробник Програми | Громадська організація «Федерація (вказується з якого виду спорту)» |
| Науково-обґрунтований орієнтир розвитку виду спорту | Напрацьована теоретична модель розвитку виду спорту (подаються дані про розробників моделі і місце ознайомлення з вже існуючою моделлю) |
| Ціль Програми | Створення організаційних та методичних умов, що забезпечують можливість ефективного розвитку виду спорту, включаючи його масові форми, для завоювання передових позицій у світовому спорті, утвердження принципів здорового способу життя й вирішення соціальних проблем суспільства засобами фізичної культури та спорту |
| Завдання Програми | - сприяння реалізації державної спортивної політики шляхом вирішення оздоровчих, економічних та ін. проблем засобами даного виду спорту;<br>- удосконалення системи підготовки спортивного резерву, залучення якомога більшої кількості дітей, підлітків і обдарованої молоді до систематичних занять видом спорту;<br>- підвищення ефективності підготовки спортсменів збірних команд України з виду спорту до найбільших міжнародних змагань, у тому числі до Ігор літньої і зимової Олімпіад;<br>- сприяння підвищенню якості системи підготовки та підвищення кваліфікації управлінських, педагогічних, наукових та ін. кадрів, необхідних для розвитку виду спорту;<br>- сприяння зміцненню матеріально-технічної бази і створенню сучасної інфраструктури розвитку виду спорту, утворенню загально національних і обласних тренувальних центрів розвитку виду спорту, будівництву та реконструкції спортивних споруд для проведення спортивних і спортивно-масових заходів з виду спорту;<br>- організація і проведення масових заходів, включаючи ті, що проводяться поза офіційними змаганнями, спрямованих на підтримку й популяризацію виду спорту і спортивної культури, а також проведення всеукраїнських та міжнародних спортивних змагань;<br>- участь в удосконаленні нормативно-правової бази, що забезпечує стабільний розвиток виду спорту, включаючи його масові форми;<br>- створення якісної системи інформаційно-методичного забезпечення виду спорту |

| | |
|---|---|
| Найбільш важливі цільові індикатори та показники | Цільовими показниками ефективності Програми є рівень досягнень українських спортсменів на міжнародній спортивній арені, масштаб розвитку дитячо-юнацького та масового спорту в Україні, по відношенню до рівня минулих років.<br>Найважливішими цільовими індикаторами і показниками Програми є:<br>- кількість юних спортсменів, які займаються видом спорту в установах спортивної підготовки;<br>- число тренерів з виду спорту, які працюють у спортивних організаціях;<br>- кількість областей України, у яких вид спорту обраний місцевою владою як пріоритетний;<br>- кількість відділень з виду спорту в установах спортивної підготовки;<br>- кількість введених в експлуатацію (в областях і загальноукраїнських) сучасних спортивних об'єктів різних категорій для занять видом спорту (тренувань і змагань);<br>- число штатних тренерів з виду спорту вищого рівня майстерності у спортивних тренувальних центрах;<br>- число суддів з виду спорту, у т. ч. міжнародної категорії;<br>- завоювання медалей українськими спортсменами на найбільших міжнародних змаганнях, у тому числі Олімпійських іграх 2022 і 2024 рр., чемпіонатах, першостях світу та Європи, Кубках світу, Параолімпійських іграх і студентських універсіадах |
| Строки і етапи реалізації програми | Реалізація Програми включає 3 етапи.<br>**Перший етап** – методично-підготовчий (по грудень 2019 р. включно), який передбачає:<br>1. Участь представників федерації у проведенні приблизно 10 робочих нарад разом із провідними фахівцями країни для підготовки методичних матеріалів за основними аспектами (підпрограмами) реформи спорту, що проводиться. У тому числі:<br>- особливості взаємодії національних федерацій з органами державної влади в центрі і областях;<br>- порядок визначення пріоритетних літніх і зимових видів спорту в областях України, а також забезпечення їх успішного розвитку;<br>- правове забезпечення розвитку спорту вищих досягнень;<br>- науково-методичне забезпечення юнацького і резервного спорту;<br>- науково-методичне забезпечення збірних і перешкоджання вживанню допінгу;<br>- бюджетне й позабюджетне фінансування організацій спортивної спрямованості;<br>- підготовка та підвищення кваліфікації кадрів різних спеціальностей для юнацького, резервного спорту і спорту вищих досягнень; |

| | |
|---|---|
| | - створення і налагодження діяльності спортивних тренувальних центрів в областях;<br>- розробка і впровадження сучасних програм та методики навчально-тренувального процесу на різних етапах спортивної підготовки з виду спорту;<br>- структура Всеукраїнських змагань, оцінка діяльності областей і національних федерацій з розвитку олімпійських видів спорту.<br>2. Участь федерації в розробці пропозицій до змісту державної політики у сфері олімпійського спорту.<br>3. Участь у погодженні змісту державної політики з керівництвом країни (Президентом України, керівництвом Верховної Ради та Кабінету Міністрів України), її оприлюднення.<br>4. Участь у докладному інформуванні й підготовці керівників обласних і міських управлінь та департаментів фізичної культури і спорту, а також федерацій з виду спорту шляхом робочих нарад і надання їм потрібних організаційне-методичних матеріалів для чіткого спрямування їх повсякденної діяльності під час формування сучасної системи підготовки спортсменів.<br>**Другий етап** – організаційне-підготовчий (січень – серпень 2020 рр.), який передбачає:<br>- участь у проведенні широкої інформаційно-роз'яснювальної роботи;<br>- визначення заступника президента національної федерації, до компетенцій якого входитимуть лише питання підготовки і проведення реформи у сфері спорту; призначення найбільш підготовлених і діяльних фахівців (експертів) з виду спорту для кваліфікованого просування вказаних основних аспектів (підпрограм) реформи спорту;<br>- попередня організаційна підготовка до визначення в областях восени 2020 р. видів спорту для їх пріоритетного розвитку (зимових видів – до 2022 р., літніх – до 2024 р.);<br>- налагодження ділових контактів керівництва федерації з керівництвом тих областей, де федерація вважає за можливе зробити акцент на розвитку (зусиллями області і федерації) свого виду спорту з урахуванням наявності медальних олімпійських перспектив;<br>- участь від імені федерації в досягненні домовленості профільного Міністерства (далі – Міністерство) з урядом України, Державним фондом регіонального розвитку, а також з керівництвом обласних рад і державних адміністрацій про нову схему адресного державного і приватного фінансування розвитку спорту вищих досягнень, які будуть обрані в областях для пріоритетного розвитку, починаючи з 2021 р.;<br>- участь у досягненні домовленості Міністерства з урядом України і Державним фондом регіонального розвитку про |

| | |
|---|---|
| | фінансування розвитку спорту вищих досягнень з низки тих питань, які входять до виключної компетенції органу державного управління спортом;<br>- досягнення в центрі і на місцях розуміння щодо змісту дій, які буде потрібно виконати в питаннях безпосередньої реформи спорту вищих досягнень, а також установлення робочих контактів між керівниками всіх рівнів, які будуть розпочинати і проводити реформу сфери спорту.<br>**Третій етап** – безпосередньо-перетворюючий (вересень 2020 – липень 2024 рр.).<br>**Підетап «Вибір пріоритетних видів спорту»** (вересень 2020 – липень 2024 рр.)) передбачає дотримання таких принципів:<br>- на обласну раду і обласну державну адміністрацію, разом із національними федераціями, покладається відповідальність визначити вид (види) спорту, які будуть обрані в області для пріоритетного розвиту на олімпійський цикл з тим, щоб надати їм, починаючи з 2021 р., максимальну підтримку у швидкому розвиткові на рівні сучасних вимог;<br>- приймаючи рішення про вибір пріоритетного (пріоритетних) видів спорту, керівництво області бере до уваги результати аналізу стану справ у цих видах в області, а також максимально чітке обґрунтування перспективи розвитку видів спорту (відповідно, зимових – до 2022 і літніх – до 2024 рр.), вивчивши підготовлені обласними і національними федераціями обґрунтування за запропонованою Міністерством схемою;<br>- при цьому виходять з того, що найбільш важливим показником для обрання в якості пріоритетного зимового чи літнього виду спорту, слугує урахування підтвердженої експертами наявної медальної перспективи вже існуючих спортсменів на найближчих зимовій та літній Олімпіадах;<br>- кінцеве рішення про такий вибір приймають сесія обласної ради і голова ОДА в жовтні 2020 р., що дасть змогу забезпечити фінансову підтримку обраних пріоритетних видів через затверджені бюджети області, розташованих у ній міст і ОТГ, починаючи з 2021 р.;<br>- прийняте в області рішення щодо обраних видів спорту доповнюється Договором про співробітництво між обласною радою, ОДА і відповідною національною федерацією. Цей договір має бути взаємно-зобов’язуючим, тобто в ньому мають бути передбачені конкретні і сильні дії з усіх сторін, які суттєве вплинуть на розвиток даного виду спорту в області і Україні в цілому.<br>**Кінцевий результат**: сприяння з боку федерації вибору в області, через конкуренцію поданих пропозицій, одного (або декількох) пріоритетних видів спорту, укладання Договорів про співпрацю між областю і федерацією. |

| | |
|---|---|
| | *Примітки:* Хоча за результатами такого своєрідного «тендеру» (вивчення пропозицій від обласних і національних федерацій з обґрунтуванням перспективи розвитку виду спорту, оцінки потрібних витрат і кроків тощо), буде обрано один або декілька видів спорту, перспективу подальшого розвитку отримають всі олімпійські види, які активно прогресують у цій області. Адже, якщо на відміну від керівництва області, Конференція національної федерації буде вбачати гарну перспективу розвитку виду спорту саме тут, федерація має можливість у олімпійський цикл сконцентрувати в даній області всі залучені нею кошти і провести якісну підготовку спортсменів до майбутньої Олімпіади. Спортсмени потім, отримавши олімпійські ліцензії, поїдуть на Олімпіаду і медальним успіхом доведуть право виду спорту отримати підтримку в наступному олімпійському циклі підготовки до зимової Олімпіади 2026 р., а також до літніх Ігор 2028 р.<br>Очевидно, існує диференціація в особливостях дій відповідних федерацій в умовах, що склались в Україні. Суттєво відмінною є роль федерацій з ігрових командних видів спорту, включених до олімпійської програми, кожен з яких складно (навряд чи можливо) обрати для пріоритетного розвитку в окремій області України. Саме тому федерація має брати відповідальність не лише за розробку теоретичної моделі розвитку виду спорту, але також за всю розробку стратегії і тактики її практичної реалізації. На сьогодні, мабуть, найбільш вдалим є приклад розвитку виду спорту, запропонований Федерацією баскетболу України. Для використання накопиченого ФБУ досвіду іншими федераціями з командних ігрових видів спорту його потрібно вивчати, аналізувати, описувати і, з урахуванням існуючих особливостей видів, застосовувати в інших ігрових видах спорту. Важливим буде також вивчення досвіду федерацій з ігрових видів спорту, накопичений в Європі.<br>Таким чином, подальший інтенсивний розвиток олімпійських видів спорту в України диференційований за трьома напрямами. Перший торкається перш за все індивідуальних і частини командних видів спорту (приміром, гімнастики, легкої атлетики, синхронного плавання, тенісу та ін.). Для них найбільш вдалим буде розвиток спорту через визначення пріоритетних видів областями України. Другий – це командні ігрові види спорту зі значною кількістю команди (більше двох), розвиток яких, у першу чергу, – це компетенція відповідних національних федерацій. Третій – це спорт осіб із обмеженими можливостями з ураженнями ОРА, слуху і ментальності.<br>2. У період січня 2020-грудня 2022 рр. щодо обраних в областях зимових видів спорту, а також у період січня 2020- |

| | |
|---|---|
| | липня 2024 рр. літніх видів, має бути проведений комплекс визначених разом із національною федерацією робіт: створення сучасної спортивної бази, спортивного тренувального центру (на даний час для заснування тренувального центру можна використовувати Положення про спортивний клуб), придбання потрібного інвентарю та обладнання, залучення провідних науковців і різне-профільних фахівців для забезпечення вичерпних і сучасних умов здійснення навчально-тренувального процесу і підготовки спортсменів, включаючи виїзди за кордон.<br>**Назва наступного підетапу – «Розгортання і проведення комплексу робіт зі створення вичерпних умов розвитку пріоритетних видів спорту».** Для цього на одного з заступників президента федерації, голови обласної ради і голови ОДА покладається відповідальність за координацію робіт з реформи спорту. Діяльність на підетапі проводиться з дотриманням таких принципів:<br>- створення сучасної спортивної бази, включаючи заснування й організацію діяльності спортивного тренувального центру з усіма потрібними умовами разом із залученням групи провідних фахівців;<br>- залучення до фінансування робіт, окрім місцевого бюджету, коштів Державного фонду регіонального розвитку на паритетних умовах;<br>- заохочується запрошення керівництвом області за участі національної федерації з областей, де даний вид спорту не отримав пріоритетного розвитку, провідних менеджерів, тренерів, інших не затребуваних фахівців та спортсменів; а також іноземних тренерів і спортсменів, за перспективи їх натуралізації і можливості виступів за збірну України;<br>- діяльність провідних наукових і педагогічних кадрів, які працюють у закладах освіти і наукових установах, а також залучених «вузьких» фахівців-практиків (із травматології, лікувальної фізичної культури, дієтології, психотерапії тощо), яким мають бути створені в областях усі умови для їх результативної праці (заробітна плата, сучасне наукове обладнання тощо), зосереджується на високому рівні науково-методичного і фахового забезпечення підготовки спортсменів, які є кандидатами до олімпійських збірних України, а також на підготовці спортивного резерву, на сприянні розвиткові «піраміди» даного виду спорту в області;<br>- за участі залучених фахівців, з опорою на можливості бюджетів міст і ОТГ, за методичної підтримки з боку федерації в області створюються умови для інтенсивного розвитку всієї «піраміди» виду спорту;<br>- відповідно до уточненого порядку, продовжується виплата найбільш перспективним спортсменам обласних і державних стипендій, включаючи НОК, ДСТ і відомчі організації; |

| | |
|---|---|
| | - участь федерації у виконанні разом із Міністерством усіх інших робіт національного значення, включаючи реконструкцію (створення) сучасних спортивних баз і умов для підготовки збірних команд України з обраних для пріоритетного розвитку видів спорту (з урахуванням вказаної диференціації розвитку груп видів спорту).<br>**Кінцевий результат**: своєчасне та якісне виконання й завершення робіт зі створення необхідних і достатніх сучасних умов для підготовки спортсменів до Ігор Олімпіад.<br>*Примітки:*<br>1. Після зимової Олімпіади 2022 р. буде проведений аналіз виступу спортсменів, прийняті рішення щодо розвитку зимових видів в областях на наступний олімпійський цикл. Це позначиться на завданнях і змісті діяльності федерації, Міністерства і областей.<br>2. Міністерство і відповідні національні федерації, з урахуванням олімпійських перспектив, вивчають питання про подальшу долю збірних команд України, які існують на постійній основі. У випадку прийняття рішення про їх подальше існування в олімпійському циклі, ними ж вирішуються всі питання їх наступної успішної діяльності.<br>3. Максимально ефективне використання в період січня 2023-липня 2024 рр. усіх створених умов у центрі і в областях (кадрових, організаційних, фінансових, матеріальних, технологічних, науково-методичних тощо) для розвитку обраних літніх видів.<br>**Діяльність на останньому підетапі, який має назву «Перехід до заключної фази діяльності – ефективної підготовки олімпійців»,** проводиться з дотриманням таких принципів:<br>- перенесення акцентів з уже вирішеного завдання створення в центрі і областях сучасних і достатніх умов розвитку пріоритетних на даний олімпійський цикл видів спорту – на розв'язання, за участі федерації, завдань забезпечення якісної підготовки до Ігор Олімпіади;<br>- пріоритет набуває забезпечена за участі фахівців федерації якісна професійна діяльність провідних менеджерів і тренерів, а також учених і методистів, медичних працівників, фахівців із використання дозволених фармакологічних засобів підтримки, фахівців з контролю за вживанням допінгу, спортивного харчування, психологів та ін., потрібних для забезпечення якісної підготовки спортсменів у збірних командах країни;<br>- головна увага зосереджується на забезпеченні федерацією і Міністерством робочих контактів і взаємодопомоги між фахівцями областей, які організовували всебічну підготовку майбутніх олімпійців у період 2020-2024 рр., з тренерами та іншими фахівцями збірних України; |

| | |
|---|---|
| | - спортсмени, які не належать до видів спорту, визначених у даному олімпійському циклі в областях як пріоритетні, мають рівні права в завоюванні олімпійських ліцензій, що дозволить уточнити після серпня 2024 р. новий перелік видів для пріоритетного розвитку;<br>- підготовка всіх спортсменів, які отримали олімпійські ліцензії, окрім коштів тих областей, звідки вони є, у повному обсязі фінансується з боку Міністерства, НОК України, національних федерацій і спонсорів для створення на заключному етапі підготовки всіх затребуваних тренерами збірних команд України умов і можливостей.<br>**Кінцевий результат** – конвертація створених у центрі і областях достатніх і різноманітних умов у практику ефективної підготовки олімпійців, від періоду отримання ліцензій до забезпечення їхніх виступів на Олімпіаді в Парижі, з метою досягнення ними своїх найкращих результатів під час виступів на олімпійських аренах. |
| Очікувані кінцеві результати реалізації Програми та показники соціально-економічної ефективності | Через реалізацію Програми до 2022-2024 рр. передбачається:<br>- у видах спорту, обрані як пріоритетні, вийти на рівень провідних команд світу, домогтися завоювання медалей нашими спортсменами на найбільших міжнародних змаганнях, включаючи Олімпійські ігри;<br>- забезпечити стабільну роботу в усій системі підготовки найближчого резерву для збірних команд з цих видів спорту;<br>- створити в цих видах спорту єдину та якісну систему відбору найбільш обдарованих спортсменів для навчання і тренування в спортивних тренувальних центрах підготовки спортсменів;<br>- збільшити кількість осіб, які займаються видом спорту, у частині підготовки спортивного резерву для збірних команд України (вказати кількість) у порівнянні з 2020 р. (літні) та 2018 р. (зимові) видів спорту;<br>- поліпшити матеріально-технічну базу виду спорту за рахунок введення в експлуатацію нових і реконструкції наявних об’єктів до 2024 (2022) рр.;<br>- за підтримки Верховної Ради і Кабінету Міністрів України створити сучасну законодавчу і нормативно-правову базу, що відповідає потребам успішного розвитку виду спорту;<br>- створити досконалу систему науково-методичного, медичного і медико-біологічного забезпечення виду спорту;<br>- створити національні та обласні спортивні тренувальні центри (у Програмі вказати кількість), у тому числі на базі освітніх установ;<br>- поліпшити оснащення сучасним інвентарем та обладнанням профільних відділень з виду спорту в установах спортивної підготовки (указати найменування та кількість); |

| | |
|---|---|
| | - забезпечити комплектування атестованими фахівцями всіх спортивних споруд, що створюються в межах програми;<br>- збільшити кількість міжнародних, міжрегіональних та регіональних спортивних змагань з виду спорту (вказати кількість) по відношенню до 2020 і 2018 рр. |

Наступний розділ Програми *«Аналіз розвитку виду спорту в Україні і світі»*. Подаються результати виступу спортсменів збірної на міжнародних змаганнях і, особливо, на Олімпійських іграх, що є найбільш об'єктивним критерієм рівня розвитку спорту вищих досягнень в країні. Необхідно схарактеризувати олімпійську програму з виду спорту (які дисципліни і скільки комплектів медалей розігрується). Розкрити спортивні досягнення на останніх Олімпіадах країн – світових лідерів у виді спорту і збірної України. Для фіксації тенденцій до зростання або, навпаки, падіння результатів наших провідних спортсменів, виконати порівняльний аналіз виступів збірної України у виді спорту за дві останні Олімпіади.

Необхідно також порівняти вік спортсменів збірної України з виду спорту на Іграх 2012 (2014) і 2016 (2018) рр. Подати динаміку чисельності осіб, які займаються видом спорту (окремими видами програми виду спорту) за останні три роки. Потрібно схарактеризувати всі види олімпійської програми в контексті спортивних перспектив найближчого спортивного резерву та конкуренції в збірній команді України на 2024 (2022) рр.

Необхідно описати проведені за два останніх міжолімпійських цикли заходи зі створення умов розвитку системи підготовки спортивного резерву, розробки і впровадження раціональної системи спортивних змагань, зміцнення матеріально-технічної бази організацій спортивної підготовки.

*Підготовка спортивного резерву*. У цій частині розкрити, звертаючи увагу на окремі області України, динаміку розвитку виду спорту: скільки відділень за останні три роки з'явилося, які молоді й перспективні спортсмени заслуговують на увагу і підтримку (поіменно). Показати співвідношення контингенту чоловічої і жіночої статі; указати області, де вид спорту може бути визначений для пріоритетного розвитку в наступний олімпійський цикл.

Відомо, що етапи підготовки до найвищих досягнень і максимальної реалізації індивідуальних можливостей є основним індикатором ефективності підготовки спортивного резерву. Тож слід провести аналіз динаміки цієї категорії спортсменів на даних етапах спортивної підготовки. Має бути відображений кваліфікаційний рівень спортсменів, що спеціалізуються у виді спорту. Адже визначальним показником успішного виступу на найбільших змаганнях є кількість підготовлених майстрів спорту

міжнародного класу (дослідженнями встановлено, що кількість підготовлених майстрів спорту міжнародного класу за рік до Олімпійських ігор слугує чітким критерієм конкурентоспроможності збірної команди країни з відповідного виду спорту на майбутніх Іграх). Отже, цей показник повинен стати одним із основних при оцінці роботи з підготовки резерву для спортивних збірних команд країни.

Розділ *Масовий спорт (спорт для всіх)*. Основними умовами розвитку масових видів спорту, окрім їх важливості у плані зміцнення здоров'я і підвищення працездатності, є популярність, доступність занять для різних категорій громадян, наявність клубної системи, системи масових спортивно-рекреаційних заходів, а також відповідних умов для занять. Отже, необхідно подати характеристику розвитку масового спорту в областях України.

Розділ *Параолімпійський спорт*. Необхідно висвітлити програму Параолімпійських ігор з виду спорту, зокрема вказати кількість медалей, що розігруються. Привести спортивні досягнення на XV Параолімпійських іграх 2016 р. в Ріо-де-Жанейро, а також 2018 р. в Пхьочангу 2018 р. команд країн-лідерів світового параолімпійського виду спорту і України. Представити динаміку чисельності осіб із обмеженими можливостями, які займаються видом спорту за останні три роки з ураженнями опорно-рухового апарату (ОРА), слуху і ментальності як щодо масового, так і результативного спорту.

Далі необхідно описати заходи зі створення умов для розвитку системи підготовки спортивного резерву, розробки і впровадження раціональної системи спортивних змагань, зміцнення матеріально-технічної бази відділень параолімпійського спорту в установах спортивної підготовки.

Розділ *Проблеми розвитку виду спорту в Україні*. Після проведеного аналізу в цьому розділі необхідно схарактеризувати основні проблеми, що стримують темпи розвитку виду спорту в Україні. Застосування сучасних методів управління дозволить мобілізувати ресурси і сконцентрувати зусилля на таких пріоритетних напрямах комплексного вирішення проблем, як формування інтересу різних категорій громадян до виду спорту як однієї з форм фізичної активності населення і власне занять спортом, створення матеріально-технічної бази, запровадження сучасних технологій підготовки, науково-методичного забезпечення розвитку виду спорту в Україні і виходу провідних атлетів на передові позиції у світовому спорті.

Розділ *Кадрове забезпечення виду спорту*. Для динамічного розвитку виду спорту необхідно створити стійку систему освіти,

професійної підготовки та перепідготовки кадрів, включаючи категорії спортивних менеджерів, тренерсько-викладацького складу, суддів для проведення змагань, кваліфікованого персоналу для створення і утримання спортивних споруд, спортивних лікарів та інших фахівців із забезпечення підготовки спортсменів в областях і збірних командах України. Нарешті, підготовки волонтерів для проведення великих спортивних і спортивно-масових заходів.

Медичне забезпечення виду спорту в областях здійснюється, в основному, за рахунок коштів регіональних бюджетів. Медичний і медико-біологічний супровід спортивних збірних команд України по виду спорту забезпечується відповідними установами, визначеними Міністерством.

Розділ *Фінансове забезпечення розвитку виду спорту*. Федерація, у межах повноважень, вносить пропозиції про розвитку виду до державних, обласних і муніципальних органів влади, звертається з ініціативами в різні організації, здатні посприяти її статутній діяльності, здійснює пошук позабюджетних джерел фінансування виду спорту. Фінансове забезпечення реалізації Програми має здійснюватися на основі принципу консолідованих коштів Федерації, коштів центрального бюджету (Міністерства), бюджетів областей, муніципальних утворень та інших джерел відповідно до законодавства.

З метою створення матеріальної бази виду спорту органи влади областей України і органи місцевого самоврядування, разом із національною федерацією, мають забезпечувати розвиток механізмів державно-приватного партнерства й залучення позабюджетних коштів. Кошти, що виділяються НОК України, плануються до використання для підвищення якості підготовки спортсменів збірної команди з виду спорту безпосередньо до Ігор Олімпіад. Інші залучені кошти плануються до використання для організації підготовки провідних спортсменів країни в складі збірних, фінансування і співфінансування будівництва об’єктів, підтримки спортивних тренувальних центрів з виду спорту, дитячо-юнацького та масового спорту (розкрити стан реалізації існуючих проектів федерації з виду спорту, що фінансуються).

Розвиток дитячо-юнацького і масового спорту в областях України забезпечується на основі регіональних програм розвитку спорту за сприяння Міністерства та національної федерації. Указується роль Міністерства у створенні необхідної нормативно-правової бази розвитку спорту вищих досягнень, системи спортивного резерву та розвитку масового фізкультурно-спортивного руху, сприяння реалізації заходів

Програми розвитку спорту в областях, включаючи щорічну корекцію нормативів фінансування спортивних заходів, наближаючи їх до потрібних (запитаних) обсягів коштів.

Розділ *Протидія порушенням антидопінгових правил*. Боротьба із застосуванням заборонених речовин і методів розкривається у взаємодії з міжнародними, українськими державними і громадськими спортивними організаціями. Антидопінгові програмні заходи федерації повинні бути синхронізовані з діяльністю відповідних служб НОК України і Міністерства в межах національної антидопінгової політики.

Розділ *Міжнародне співробітництво, взаємодія з міжнародною федерацією з виду спорту та іншими спортивними організаціями*. Необхідно висвітлити позицію федерації з виду спорту за основними напрямами її міжнародної політики. Указати, у які комісії та інші керівні органи входять представники Української федерації з виду спорту. Указати намічені заходи з активізації роботи із розширення міжнародного співробітництва.

Розділ *Інформаційне забезпечення розвитку виду спорту*. Програма має передбачати інформування всіх верств населення України про досягнення вітчизняних спортсменів у змаганнях з виду спорту, планах розвитку виду спорту і ходу їх реалізації. З цією метою необхідним є розширення співпраці із загальноукраїнськими і регіональними ЗМІ, співпраці з телебаченням.

Найбільш доступним і популярним серед молоді та інших верств населення є Інтернет. У зв'язку з цим увага федерації з виду спорту повинна приділятися використанню Інтернет-ресурсу. Створення і наповнення сайтів необхідною інформацією має бути пріоритетним напрямом роботи. Плановане розширення співпраці з іншими цільовими групами аудиторії шанувальників спорту також підвищить зростання популярності виду спорту.

Розділ *Найважливіші цільові індикатори та показники Програми*. Цільовими показниками ефективності Програми є масштаб розвитку масового, дитячо-юнацького та резервного спорту в Україні, а також рівень медальних досягнень українських спортсменів на міжнародній спортивній арені по відношенню до рівня минулих років.

Розділ *Оцінка соціально-економічної ефективності програми*. Соціально-економічна ефективність дії Програми оцінюється щорічно за динамікою цільових індикаторів і показників. Для оцінки соціально-економічної ефективності реалізації заходів Програми використовуються цільові показники реалізації Програми, основним з яких є масштаб розвитку виду спорту в Україні, по відношенню до рівня минулих років.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

1. Науково обґрунтований, розроблений та запропонований до використання алгоритм управління діяльністю федерацій і територіальних органів влади як з реформування масового спорту, так і системи підготовки спортсменів вищого рівня майстерності з урахуванням диференціації видів спорту (індивідуальні, ігрові командні та інші види), що дозволяє підвищити об'єктивні показники їх розвитку.

2. Найбільш важливими цільовими індикаторами й показниками успішного виконання розробленої українською федерацією Програми, згідно з поданим алгоритмом, з точки зору розвитку спорту вищих досягнень, є:

- кількість юних спортсменів, які займаються видом спорту в установах спортивної підготовки;
- число тренерів з виду спорту, які працюють у спортивних організаціях;
- кількість областей України, у яких вид спорту обраний місцевою владою як пріоритетний;
- кількість відділень з виду спорту в установах спортивної підготовки;
- кількість введених в експлуатацію (в областях і загальноукраїнських) сучасних спортивних об'єктів різних категорій для занять видом спорту;
- число штатних тренерів з виду спорту вищого рівня майстерності у створених спортивних тренувальних центрах;
- число суддів з виду спорту, у тому числі міжнародної категорії;
- завоювання медалей українськими спортсменами на найбільших міжнародних змаганнях, у тому числі Олімпійських іграх 2022 і 2024 рр., чемпіонатах, першостях світу та Європи, Кубках світу, Параолімпійських іграх і студентських універсіадах.

3. Відповідно до запропонованого підходу тенденція зростання зазначених показників у період до 2024 і 2022 рр. буде свідчити про ефективність реалізованих заходів у частині створення соціально-економічних умов для зміцнення здоров'я населення шляхом залучення молодого покоління громадян України до регулярних занять спортом та ведення активного способу життя, зміцнення матеріально-технічної бази виду спорту, підвищення ефективності підготовки спортивного резерву та збірних команд України з виду спорту, підвищення конкурентоспроможності вітчизняного спорту на міжнародній арені.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з визначенням особливостей і резервів покращення діяльності різних національних федерацій у залежності від видів спорту, у яких спеціалізуються атлети.

## ЛІТЕРАТУРА

Виноградов, В., Лей, Ши (2014). Внетренировочные средства стимуляции и восстановления работоспособности в подготовке спортсменов высокой квалификации. *Наука в олимпийском спорте, 3,* 20-23 (Vinohradov, V., Lei, Shi (2014). Extra-training means of stimulation and restoration of working capacity in the training of highly qualified athletes. *Science in Olympic Sports, 3,* 20-23).

Есентаев, Т. (2015). Современная система подготовки спортсменов в олимпийском спорте и ее внешняя среда. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту, 4*, 7-11 (Esentaiev, T. (2015). The modern system of training athletes in Olympic sports and its external environment. *Theory and Methods of Physical Education and Sport, 4,* 7-11).

Касымбеков, Ж., Баратов, А., Рустамов, Н. (2012). Регуляторы модели отбора спортсменов в спорте высших достижений. *Теория и методика физической культуры*, *3 (30),* 64-70 (Kasymbekov, Zh., Baratov, A., Rustamov, N. (2012). Regulators of the model for selecting athletes in sports of the highest achievements. *Theory and Methods of Physical Culture, 3 (30),* 64-70).

Костюкевич, В. (2014). Модельно-целевой подход при построении тренировочного процесса спортсменов командных игровых видов спорта в годичном макроцикле. *Наука в олимпийском спорте, 4,* 22-29 (Kostiukevych, V. (2014). Model-targeted approach when building training process for athletes of team game sports in an annual macrocycle. *Science in Olympic Sports, 4,* 22-29).

Костюкевич, В. М., Щепотина, Н. Ю. (2016). Модельные тренировочные задания как инструмент построения тренировочного процесса спортсменов командных игровых видов спорта. *Наука в олимпийском спорте, 2,* 24-28 (Kostiukevich, V. M., Shchepotina, N. Yu. (2016). Model training tasks as a tool for constructing training process of athletes of team game sports. *Science in Olympic Sports, 2,* 24-28).

*Макет программы «Развитие вида спорта в Российской Федерации до 2020 года» (Layout of the program "Development of a sport in the Russian Federation until 2020")*. Retrieved from: https://depsport.admhmao.ru/.../maket_programmy_razviteya_vidov_sporta_v_rf_do_2).

Матвеев, Л. П. (2010). *Общая теория спорта и ее прикладные аспекты* (Matveiev, L. P. (2010). *General theory of sport and its applied aspects*).

Мічуда, Ю. П. (2008). *Функціонування та розвиток сфери фізичної культури і спорту в умовах ринку* (дис. ... докт. наук з фіз вих. та спорту: 24.00.02). Київ (Michuda, Yu. P. (2008). *Functioning and Development of Physical Culture and Sports in the Market conditions* (DSc thesis). Kyiv).

Павленко, Ю. О. (2012). *Організаційно-методологічні основи формування науково-методичного забезпечення підготовки національних команд до Олімпійських ігор* (автореф. ... дис. док. наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.01). Київ (Pavlenko, Yu. O. (2012). *Organizational and methodological bases of formation of scientific and methodological support of preparation of national teams for the Olympic Games* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Павленко, Ю. (2011). Організація та середовище системи науково-методичного забезпечення олімпійської підготовки. *Фізична активність, здоров'я і спорт, 4 (6),* 34-39 (Pavlenko, Yu. (2011) Organization and environment of the system of scientific and methodological support of Olympic training. *Physical activity, health and sports, 4 (6),* 34-39).

Платонов, В. Н. (2015). *Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения*. Киев (Platonov, V. N. (2015). *The*

*system of training athletes in Olympic sports. General theory and its practical applications*. Kyiv).

Платонов, В., Есентаев, Т. (2015). Организационно-управленческие модели совершенствования системы подготовки спортсменов высокой квалификации в условиях политизации и коммерциализации олимпийского спорта. *Наука в олимпийском спорте, 1,* 19-26 (Platonov, V., Esentaev, T. (2015). Organizational and managerial models for improving the system of training of highly qualified athletes in the context of politicization and commercialization of Olympic sports. *Science in Olympic Sports, 1,* 19-26).

Приходько, В. В. (2014). Макропедагогика как механизм регулирования развития спорта в новых организационно-управленческих условиях. *Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини: досвід і сучасні технології*, 17-24 (Prikhodko, V. V. (2014). Macropedagogy as a mechanism for regulating development of sports in new organizational and managerial conditions. *Physical education, sports and human health: experience and current technologies*, 17-24).

Приходько, В. В. (2017). Направление, содержание и принципы реформы спорта высших достижений в Украине. *Спортивний вісник Придніпров'я, 1,* 308-313 (Prikhodko, V. V. (2017). Direction, content and principles of the reform of sports of the highest achievements in Ukraine. *Prydniprovye Sports Bulletin, 1,* 308-313).

Приходько, В., Ахметов, Р., Томенко, О., Табінська, С. (2019). Використання спортивного рейтингу в якості інструмента державного управління розвитком спорту в Україні. *Спортивний вісник Придніпров'я, 1,* 53-63 (Prykhodko, V., Akhmetov, R., Tomenko, O., Tabinska, S. (2019). Use of sports rating as a tool of state management of sports development in Ukraine. *Prydniprovye Sports Bulletin, 1,* 53-63).

Савченко, В. Г., Приходько, В. В., Кощеєв, О. С. (2017). Управління проектами у спортивно-педагогічній діяльності. Дніпро (Savchenko, V. H., Prikhodko, V. V., Koshcheiev, O. S. (2017). Project management in sports and pedagogical activity. The Dnieper).

Сушко, Р., Дорошенко, Е. (2016). Глобалізація в сучасному світі та її вплив на спорт вищих досягнень. *Спортивний вісник Придніпров'я, 2,* 140-146 (Sushko, R., Doroshenko, E. (2016). Globalization in the modern world and its impact on the sport of excellence. *Prydniprovye Sports Bulletin, 2,* 140-146).

Сушко, Р. (2013). Совершенствование соревновательного процесса в спортивных играх на основе моделирования технико-тактических действий (на примере баскетбола). *Наука в олимпийском спорте, 4,* 14-18 (Sushko, R. (2013) Improving the competitive process in sports games based on the simulation of technical and tactical actions (for example, basketball). S*cience in Olympic Sports, 4,* 14-18).

Сушко, Р. О. (2013). Тенденції розвитку українського баскетболу за результатами виступу чоловічих збірних команд у чемпіонаті Європи 2012 року. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, т. 1, вип. 107*, 327-330 (Sushko, R. O. (2013). Trends in the development of Ukrainian basketball following the performance of the men's national teams at the 2012 European Championship. *Bulletin of Chernihiv Taras Shevchenko National Pedagogical University, Vol. 1, no. 107*, 327-330).

Сушко, Р. (2017). Формирование теоретической модели развития баскетбола в Украине с учетом влияния факторов глобализации спорта высших достижений. *Наука в олимпийском спорте, 1,* 48-55 (Sushko, R. (2017). Formation of a theoretical model for the development of basketball in Ukraine, taking into account the influence of factors of globalization of sports of the highest achievements. *Science in Olympic Sports, 1,* 48-55).

Giulianotti, R., Robertson, R. [ets.]. (2015). *Globalization and sport*. Malden: Blackwell Publishing.

Luo, L., Dai, Y., Huang, F. (2015). Globalization and the rise of the Chinese basketball market. *History of sport, Vol. 32, Issue 10*, 1321-1335.

Prykhodko, V., Tomenko., O. (2019). Innovative Approach to the Strategic Management of the Olympic Sport Reform in Ukraine. *Marketing and Management of Innovations, 1,* 357-366.

## РЕЗЮМЕ

**Приходько Владимир**. Алгоритм управления деятельностью федераций по реформированию системы подготовки спортсменов.

*Цель исследования – научно обосновать и разработать алгоритм программы «Развитие вида спорта федерацией Украины» для использования в реформе системы подготовки спортсменов. Методы исследования: обобщение литературы, материалов из Интернета, содержания предыдущих собственных разработок, а также абстрагирование, идеализация, анализ и синтез, индукция и дедукция. В статье представлен разработанный алгоритм программы «Развитие вида спорта федерацией Украины». Представленная как образец Программа развития вида спорта является основным документом, определяющим стратегию, сроки, методы и средства реализации мероприятий, обеспечивающих решение задач развития вида спорта как целостной системы.*

***Ключевые слова**: федерация по виду спорта, органы власти в областях и городах Украины, алгоритм деятельности федераций и территориальных органов власти, Программа развития вида спорта, спортсмены*.

## SUMMARY

**Prykhodko Volodumyr.** Algorithm for managing the activities of federations in reforming the system of training athletes.

*Objective: to scientifically substantiate and develop an algorithm for the program "Development of a sport by the Federation of Ukraine" for use in the reform of the athletes' training system. Research methods: a synthesis of literature, materials from the Internet, the content of previous proprietary developments, as well as abstraction, idealization, analysis and synthesis, induction and deduction.*

*The article presents the developed algorithm of the program "Development of a sport by the Federation of Ukraine". Presented as a model for use, the Sport Development Program is the main document that defines strategy, timing, methods and means of implementing measures to solve the problems of development of sports, including training of athletes of the national teams of Ukraine in sports for the XXIV Winter Olympic Games 2022 in Beijing (China) and the XIII Paralympic Games of 2022, as well as the XXXIII Summer Olympics of 2024 in Paris (France) and the XVI Paralympic Games of 2024. According to the proposed approach, the growth of the indicators shown in the conclusions will testify to the effectiveness of measures of creating socio-economic conditions for improving health by attracting a young generation of citizens to regular sports and a healthy lifestyle, strengthening sports facilities, increasing efficiency of training a sports reserve and national teams of Ukraine in a sport, increasing the competitiveness of domestic athletes in the international arena.*

***Key words**: federation of sport, authorities in the regions and cities of Ukraine, algorithm of the activities of federations and local authorities, program for the development of sports, athletes.*

УДК 796.015.12:797.12-053.67:796.015.68:611.73

**Дмітрій Хіхлуха**
Гомельський державний університет імені Ф. Скорини
ORCID ID 0000-0003-3506-8219
**Костянтин Бондаренко**
Гомельський державний університет імені Ф. Скорини
ORCID ID 0000-0001-7383-7790
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/296-307

# УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ЮНИХ ВЕСЛЯРІВ НА ОСНОВІ ОБЛІКУ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СКЕЛЕТНИХ М'ЯЗІВ

*Метою роботи стало дозування фізичних навантажень юних веслярів з урахуванням функціонального стану скелетних м'язів. Для вирішення поставленої мети використовувався метод міометрії. Виявлено основні параметри м'язового тонусу, пружно-в'язкі властивості й еластичність скелетних м'язів. Розраховані оцінювальні шкали семи основних м'язових груп, що забезпечують ефективність гребка у веслуванні на байдарках. Дана шкала оцінки дозволяє коригувати тренувальний процес юних спортсменів в залежності від характеру сприйняття запропонованих тренувальних навантажень скелетними м'язами.*

***Ключові слова:*** *скелетні м'язи, функціональний стан, пружно-в'язкі властивості, шкала оцінки, тренувальне навантаження.*

**Постановка проблеми.** Управління процесом тренування пов'язане з отриманням об'єктивної інформації про процеси, що протікають в організмі спортсмена під впливом напруженої навантажувальної діяльності. Використання сучасних методів дослідження дає великий обсяг інформації про педагогічні, медико-біологічні, біомеханічні та інші сторони підготовленості спортсменів.

Оцінка ефективності застосовуваних вправ, а також короткострокова та довгострокова реакція організму на запропоноване навантаження, допомагають тренеру більш якісно планувати обсяг та інтенсивність фізичних навантажень.

Управління тренувальним процесом можливе лише за наявності великого обсягу систематично одержуваної інформації різного характеру про фізичний і функціональний стан спортсменів. У зв'язку з цим, дуже важливим критерієм оцінки рівня розвитку різних видів підготовленості спортсменів є наявність контролю та створення різних моделей, що дозволяють упорядкувати та систематизувати великий обсяг отриманої інформації.

Знання кількісних і якісних показників адаптаційних реакцій організму у відповідь на тренувальні навантаження дає можливість знати механізм дії та керувати характером змін в організмі спортсменів, що, у свою чергу, підвищує ефективність організації та структурної впорядкованості тренувального процесу.

Одним із найважливіших параметрів, що дозволяє оцінити реакцію організму на виконане фізичне навантаження, а також розкриває особливості впливу одержуваної навантажувальної діяльності на організм спортсмена, є зміна пружно-в'язких властивостей скелетних м'язів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Підготовка висококваліфікованих веслярів – багатогранний цілеспрямований процес, у якому повною мірою для підвищення майстерності спортсменів та рівня їх фізичної підготовленості повинні бути залучені всі компоненти підготовки. Від повноти отримуваної інформації різного характеру (педагогічної, біомеханічної, медико-біологічної та іншої) багато в чому залежить ефективність тренувального процесу і, відповідно, спортивний результат.

Управління тренувальною діяльністю повинно базуватися на об'єктивних даних про фізичний і функціональний стан організму спортсмена. У зв'язку з цим, з'являється можливість визначення модельних показників всіх сфер діяльності підготовки спортсменів, що служить основою для прогнозування розвитку та становлення спортивної форми, а також підвищення спортивного результату.

Визначення поточного рівня функціонального стану організму спортсмена має першорядне значення, оскільки розкриває особливості впливу одержуваного навантаження на організм спортсмена. Це дозволяє порівняти поточні показники з модельними та, за необхідності, своєчасно скоригувати тренувальну програму.

Функціональний стан скелетних м'язів визначається їх пружно-в'язкими властивостями (Вайн, 2002, с. 4-6; Шилько та ін., 2007, с. 46). Дослідженнями різних авторів виявлені модельні показники м'язової діяльності (Самсонова та ін., 2017, с. 222; Бондаренко та ін., 2009, с. 27-30; Босенко, 2017, с. 38-45). На підставі отриманих даних визначено фактори, що впливають на показники в'язкості м'язів, одним із яких є різна композиція м'язових волокон (Шилько та ін., 2016, с. 792-796). У тому числі, висловлюється думка, що оцінювання механічних властивостей скелетного м'яза має здійснюватися в розслабленому стані з метою виключення впливу напруги на показники пружності та в'язкості (Шилько та ін., 2017, с. 9-11).

Виявлено вплив зміни функціонального стану скелетних м'язів на біомеханіку руху спортсменів у різних видах спорту і, зокрема, на кінематичні характеристики гребка у веслярів на байдарках (Хіхлуха та ін., 2010, с. 51-53; Beatriz et al., 2018, p. 456). Також визначено, що досягнення найвищих спортивних результатів неможливе без урахування закономірностей адаптації різних систем організму людини до навантажувальної діяльності та визначення критеріїв оцінки його функціональних можливостей.

**Метою** нашого дослідження є розробка критеріїв оцінки функціонального стану скелетних м'язів юних веслярів на байдарках.

**Методи дослідження.** Дослідження проводилося протягом річного циклу в науково-дослідній лабораторії фізичної культури та спорту освітньої установи «Гомельський державний університет імені Франциска Скорини» в межах державної програми наукових досліджень «Конвергенція – 2020».

У дослідженні взяли участь спортсмени віком від 15 до 17 років, які мають спортивну кваліфікацію «Кандидат в майстри спорту». Періодичність тестування визначалася завданнями етапів і проводилося один раз у три тижні. Всього було проведено 147 тестувань спортсменів, на підставі яких були розроблені оцінювальні шкали функціонального стану груп м'язів для даного контингенту юнаків, що займаються.

Для визначення функціонального стану скелетних м'язів використовувалася методика міометрії, що визначає м'язовий тонус, еластичність, твердість і силовий потенціал скелетного м'яза. Сутність методу полягає в наданні зовнішнього, неінвазивного, механічного впливу на поверхню скелетного м'яза або його частини з подальшою реєстрацією механічної відповіді м'яза, отриманої датчиком прискорення. Цей сигнал характеризує тонічне напруження та властивості еластичності м'язової тканини у вигляді механічних власних коливань, аналізується, реєструється за допомогою міометра «Myoton-3» та програмного забезпечення аналізу даних.

Принцип роботи міометра полягає у виклику коливання досліджуваної тканини, що є відповіддю на дозований удар по м'язу наконечником ударника міометра, установленого на поверхні досліджуваного м'яза. Ударник міометра, виробляючи удар, викликає короткочасну деформацію тканини, у результаті чого досліджуваний м'яз разом із ударником виконує вільні коливання, що згасають. Дані м'язового коливання реєструються та вибудовуються за допомогою графіка, за яким можна зробити висновок про тонус, жорсткість, еластичність і силовий потенціал досліджуваного м'яза.

Нами були виділені сім м'язів, які, на нашу думку, найбільш повно залучені при виконанні тренувальної та змагальної діяльності у веслуванні на байдарках. Контролю піддавалися такі групи м'язів: зовнішні косі м'язи живота (musculus obliquus externus abdominis), прямі м'язи живота (musculus recti abdominis), двоголовий м'яз плеча (musculus biceps brachii), триголовий м'яз плеча (musculus triceps brachii), довгий променевий розгинач зап'ястя (musculus extensor carpi radialis longus), найширший м'яз спини в крилоподібних точках (musculus latissimus dorsi), грудний м'яз (musculus pectoralis major).

Тестування скелетних м'язів проводилося в стані спокою і в напруженому стані в положенні лежачи. Кожен окремий цикл у досліджуваному режимі складався з трьох окремих вимірювань у потрібній точці досліджуваного м'яза. По завершенні циклу вимірювань обирався найкращий результат із трьох показників.

Метаболічні процеси в біологічних тканинах протікають згідно з закономірностями фізіології та біомеханіки. У результаті фізіологічних процесів виробляються компоненти крові в обсягах, необхідних для нормального функціонування біологічних тканин, забезпечення концентрації солей та іонів плазми крові та складу білків. Надходження вищезазначених компонентів у кожну окрему клітину біологічної тканини значною мірою залежить від тонусу, жорсткості й еластичності даної біологічної тканини.

Найважливішим при оцінці функціонального стану скелетного м'яза є її тонус, який визначає механічну напругу, властиву м'язам у стані спокою. Кожний скелетний м'яз має характерний для нього рівень м'язового тонусу, який відповідає його функціональним особливостям і не залежить від вольових зусиль. Залежно від характеру та спрямованості фізичних навантажень спостерігаються зміни рівня м'язового тонусу, які відповідають підвищенню або зниженню даного показника.

Жорсткість – здатність м'язів чинити опір змінам форми в результаті впливу зовнішніх сил. Значення поняття жорсткості м'язів у разі спортивних досягнень пов'язано з дією м'язів-антагоністів під час руху.

Еластичність (декремент загасання коливань) – здатність м'язів відновлювати первинну форму після закінчення дії сили, яка деформує м'язи. Властивість еластичності характеризує умови кровопостачання м'яза під час роботи та здатність збільшувати швидкість руху. Чергування скорочень і розслаблень у процесі м'язової роботи є однією з передумов для нормальної мікрокапілярної циркуляції.

Показники тонусу, еластичності та жорсткості м'яза досить сильно відрізняються не тільки для різних м'язів, а й для ідентичних м'язів у окремих спортсменів, тобто в даному випадку можна говорити про індивідуальну норму. На підставі отриманих даних при проведенні тестувань нервово-м'язового апарату юних веслярів на байдарках нами були складені оцінювальні шкали функціонального стану семи м'язів, які виконують основну діяльність при веслуванні на байдарках.

Першу групу залучених м'язів склали м'язи плеча та передпліччя. М'язи плеча, поперемінно виконуючи функції тяги та штовхання весла, виконують найбільш динамічну роботу. Слід зазначити, що функціональний стан скелетних м'язів плеча, поперемінно виконуючи функції м'язів-антагоністів, має відмінності в показниках тонусу, жорсткості й еластичності. Це позначається і на зниженні ефективності м'язової роботи в процесі втоми у фазі штовхання весла. Рівні функціонального стану скелетних м'язів наведені в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Оцінювальна шкала функціонального стану двоголового та триголового м'язів плеча**

| Назва м'яза | Параметри м'яза | Рівень функціонального стану м'яза | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький | Нижчій за середній | Середній | Вищий за середній | Висо-кий |
| Двоголо-вий м'яз плеча | М'язовий тонус (Гц) | < 9,61 | 9,61-10,3 | 10,4-11 | 11,1-11,6 | > 11,6 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,4 | 0,41-0,51 | 0,52-0,62 | 0,63-0,73 | > 0,73 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 1,21 | 1,21-1,35 | 1,36-1,5 | 1,51-1,64 | > 1,64 |
| Триголо-вий м'яз плеча | М'язовий тонус (Гц) | < 10,1 | 10,1-10,9 | 11-11,7 | 11,8-12,6 | > 12,6 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,37 | 0,37-0,45 | 0,46-0,54 | 0,55-0,62 | > 0,62 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 0,99 | 0,99-1,11 | 1,12-1,22 | 1,23-1,34 | > 1,34 |

Основна функція довгого променевого розгинача зап'ястя – розгинання кисті та її обертання. У веслуванні на байдарках даний м'яз виконує основне навантаження у вигляді обертання весла та передачі зусилля на лопать весла. Обертання весла у веслуванні на байдарках

відбувається у фазі заносу весла для наступного гребка, де лопать з горизонтального положення робочою площиною вгору, повертаючись до весляра, переходить у вертикальне положення, забезпечуючи ефективну опору під час захоплення води. Оцінка функціонального стану довгого променевого розгинача зап'ястя наведена в таблиці 2.

*Таблиця 2*

**Оцінювальна шкала функціонального стану довгого променевого розгинача зап'ястя**

| Назва м'яза | Параметри м'яза | Рівень функціонального стану м'яза | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низь-кий | Нижчій за середній | Середній | Вищий за середній | Високий |
| Довгого променевий розгинач зап'ястя | М'язовий тонус (Гц) | < 11,9 | 11,9-12,9 | 13-13,9 | 14-14,8 | > 14,8 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,85 | 0,85-0,94 | 0,95–1,04 | 1,05–1,13 | > 1,13 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 1,12 | 1,12–1,2 | 1,21–1,28 | 1,29–1,36 | > 1,36 |

З м'язів живота у веслуванні на байдарках найбільше значення мають прямий та зовнішній косі м'язи, які залучені при повороті тулуба навколо вертикальної осі. Обертання тулуба навколо вертикальної осі забезпечує максимальне використання маси весляра в опорній фазі, що, у свою чергу, веде до збільшення потужності гребка та, відповідно, швидкості ходу човна. Слід зазначити, що параметри функціонального стану у даних м'язів різні (табл. 3).

*Таблиця 3*

**Оцінювальна шкала функціонального стану прямого м'яза живота та зовнішнього косого м'яза живота**

| Назва м'яза | Параметри м'яза | Рівень функціонального стану м'яза | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низь-кий | Нижчій за середній | Середній | Вищий за середній | Висо-кий |
| Прямий м'яз живота | М'язовий тонус (Гц) | < 10,1 | 10,1-11,1 | 11,2-12,2 | 12,3-13,2 | > 13,2 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,4 | 0,4-0,6 | 0,61-0,81 | 0,82-1,01 | > 1,01 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 0,97 | 0,97-1,04 | 1,05-1,11 | 1,12-1,19 | > 1,19 |
| Зовніш-ній косий м'яз живота | М'язовий тонус (Гц) | < 8,3 | 8,3-8,6 | 8,7-9 | 9,1-9,3 | > 9,3 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,35 | 0,35-0,43 | 0,44-0,52 | 0,53-0,6 | > 0,6 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 0,98 | 0,98-1,09 | 1,1-1,2 | 1,21-1,31 | > 1,31 |

З м’язів грудей найбільш залучений у веслуванні на байдарках найбільший її представник – великий грудний м’яз, що забезпечує приведення й обертання плеча всередину. Великий грудний м’яз бере участь у кожній фазі гребка. У нижньому положенні руки він забезпечує утримання плеча в заданому положенні та передачу зусилля на лопать весла, а у верхньому положенні до цих функцій додається обертання плеча всередину при його випрямленні. Оцінювальна шкала великого грудного м’яза представлена в таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Оцінювальна шкала функціонального стану великого грудного м’яза**

| Назва м’яза | Параметри м’яза | Рівень функціонального стану м’яза | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низь-кий | Нижчій за середній | Середній | Вищий за середній | Високий |
| Великий грудний м’яз | М’язовий тонус (Гц) | < 10,4 | 10,4-10,8 | 10,9-11,3 | 11,4-11,8 | > 11,8 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,53 | 0,53-0,64 | 0,65-0,74 | 0,75-0,85 | > 0,85 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 1,12 | 1,12-1,2 | 1,21-1,28 | 1,29-1,35 | > 1,35 |

Найширший м’яз спини виконує одну з основних функцій у веслуванні на байдарках – тягне верхню кінцівку назад. Тягові зусилля у веслуванні на байдарках забезпечують потужність гребка, що характеризує спеціальну працездатність весляра. На даний м’яз припадає найбільша витрата енергії. Дані параметрів функціонування м’яза представлені в таблиці 5.

*Таблиця 5*

**Оцінювальна шкала функціонального стану найширшого м’яза спини**

| Назва м’яза | Параметри м’яза | Рівень функціонального стану м’яза | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низь-кий | Нижчій за середній | Середній | Вищий за середній | Висо-кий |
| Найширший м’яз спини | М’язовий тонус (Гц) | < 9,5 | 9,5-9,9 | 10-10,4 | 10,5-10,8 | > 10,8 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,39 | 0,39-0,44 | 0,45-0,49 | 0,5-0,54 | > 0,54 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 1,07 | 1,07-1,15 | 1,16-1,22 | 1,23-1,29 | > 1,29 |

Основні функції дельтоподібного м’яза – відведення, згинання та розгинання плеча, поворот його всередину або назовні, а також опускання піднятої руки. Виходячи з анатомо-функціональних особливостей, м’яз

повинен утримувати плечо у визначеному положенні, забезпечуючи оптимальні кути ланок тіла в 1-й половині проводки і фазі повного виведення лопасті весла з води. У першій половині проводки створюється найбільше прискорення ходу човна, а будь-яке відхилення в технічному плані веде до значного зменшення швидкості човна. У фазі повного виведення лопасті з води створюються передумови для оптимального використання опорної фази подальшого гребка (табл. 6).

*Таблиця 6*

**Оціночна шкала функціонального стану дельтоподібного м'яза (передній пучок)**

| Назва м'яза | Параметри м'яза | Рівень функціонального стану м'яза | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький | Нижчій за середній | Середній | Вищий за середній | Високий |
| Дельтоподібний м'яз (передній пучок) | М'язовий тонус (Гц) | < 11,2 | 11,2-12 | 12,1-12,9 | 13-13,8 | >13,8 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 1,13 | 1,13-1,24 | 1,25-1,36 | 1,37-1,47 | >1,47 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 0,92 | 0,92-1,05 | 1,06-1,16 | 1,17-1,3 | >1,3 |

Основною функцією м'яза, що випрямляє хребет, є утримання тулуба у вертикальному положенні, розгинання хребетного стовпа і його нахил у бік. Головним завданням даного м'яза у веслуванні на байдарках є утримання тулуба в заданому положенні протягом усього циклу гребка. Зсув центру ваги весляра в човні призводить до недостатнього використання руху м'язів спини, порушення балансу човна й утруднення дихання, що негативно позначається як на стані весляра, так і на швидкості човна (табл. 7).

*Таблиця 7*

**Оціночна шкала функціонального стану м'язи, що випрямляє хребет (поперековий відділ)**

| Назва м'яза | Параметри м'яза | Рівень функціонального стану м'яза | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Низький | Нижчій за середній | Середній | Вищий за середній | Високий |
| М'яз, що випрямляє хребет (поперековий відділ) | М'язовий тонус (Гц) | < 11,7 | 11,7-12,5 | 12,6-13,4 | 13,5-14,3 | >14,3 |
| | Індекс жорсткості (у.од.) | < 0,74 | 0,74-0,82 | 0,83-0,93 | 0,94-1,03 | >1,03 |
| | Індекс еластичності (у.од.) | < 0,76 | 0,76-0,84 | 0,85-0,95 | 0,96-1,05 | >1,05 |

За динамікою цих показників можна судити про ступінь впливу навантажень на ті чи інші м'язи раніше, ніж спортсмен почне висувати скарги.

При підвищеному м'язовому тонусі порушується кровообіг і циркуляція лімфи, що призводить до скорочення обсягу кисню, який транспортується в одиницю часу, оскільки цей обсяг дорівнює результату множення концентрації кисню в артеріальній крові на обсяг крові, яка транспортується через клітину. Підвищений тонус скелетних м'язів є джерелом додаткового тиску на суглобові поверхні, що може бути причиною швидкого зносу суглобових тканин і зміни їх форми.

При підвищеній жорсткості для розтягування м'язів-антагоністів необхідно виконати більше роботи, що веде до зменшення економічності витрати енергії під час руху. Велика асиметрія жорсткості між правою та лівою сторонами тіла може викликати порушення ритму рухів. При зниженій жорсткості опір м'язів-антагоністів буде меншим.

Гарна еластичність дозволяє швидко зменшувати напругу м'язової тканини після скорочення та, відповідно, забезпечувати швидке зростання обсягу кровотоку. Якщо у м'яза погана еластичність, то м'язова тканина не звільняється від напруги протягом періоду розслаблення в циклі м'язової роботи й обсяг кровотоку в м'язі залишається малим. У цій ситуації можуть виникнути різні патологічні процеси, пов'язані з втомою та перевантаженням. Занижена еластичність призводить до швидкої втоми, а також, у разі поганої еластичності м'яза, обмежується швидкість руху. На додаток до цього, при поганій еластичності під час прискорених рухів м'яз не встигає звільнитися від механічної напруги після останнього скорочення та розтягується при більшій напрузі, що може призвести до травм м'яза. Підвищена еластичність є ознакою високого рівня натренованості м'яза.

Використовуючи отримані дані, ми з великою ймовірністю можемо судити про функціональний стан нервово-м'язового апарату та вносити корекцію в навчально-тренувальний процес, а також давати рекомендації щодо проведення відновлювальних заходів.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Основним напрямом реалізації диференційованого підходу до оцінки рівня підготовки юних веслярів є організація та планування тренувальних навантажень на основі врахування стану скелетних м'язів. Підтвердженням ефективності використання оцінювальних шкал служить здатність прогнозування кінцевого результату на підставі динаміки зміни функціонування скелетних м'язів і характеру адаптаційних процесів, які протікають у них під впливом напруженої навантажувальної діяльності.

При цьому ефективність управління підготовкою юних веслярів на байдарках можна підвищити за допомогою оптимального використання особливостей їх індивідуального фізичного розвитку, ергометричних і біомеханічних показників, а також функціонального стану організму.

Отримані результати дозволяють доповнити цільові установки етапів підготовки, формування індивідуальної структури морфофункціональних властивостей та рухових якостей юних спортсменів, а також положенням про реалізацію видоспецифічних і індивідуальних особливостей на основі диференційованого підходу до оцінки їх підготовленості.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методології адресного тренувального навантаження на основі біомеханічного аналізу координаційних, швидкісних і силових дій веслярів на байдарках.

## ЛИТЕРАТУРА

Бондаренко, К. К., Черноус, Д. А., Шилько, С. В. (2009). Биомеханическая интерпретация данных миометрии скелетных мышц спортсменов. *Российский журнал биомеханики, Т. 13, № 1 (43),* 7-17 (Bondarenko, K. K., Chernous, D. A. and Shilko, S. V. (2009). Biomechanical interpretation of the skeletal muscle myometry data of athletes. *Russian Journal of Biomechanics, Vol. 13, № 1 (43),* 7-17).

Бондаренко, К. К., Хихлуха, Д. А., Бондаренко, А. Е., Шилько, С. В. (2010). Влияние утомления мышц на кинематику движений при гребле на байдарке. *Российский журнал биомеханики, Т. 14, № 1 (47),* 48-55 (Bondarenko, K. K., Khikhlukha, D. A., Bondarenko, A. E. and Shilko, S. V. (2010). Effect of muscle exhaustion on kinematics of kayak rowing. *Russian Journal of Biomechanics, Vol. 14, № 1 (47),* 48-55).

Бондаренко, К. К., Лисаевич, Е. П., Шилько, С. В., Бондаренко, А. Е. (2009). Изменение кинематики гребка при утомлении скелетных мышц. *Российский журнал биомеханики, Т. 13, № 2 (44),* 24-33 (Bondarenko, K. K., Lisaievich, E. P., Shilko, S. V. and Bondarenko, A. E. (2009). Change of kinematics of the stroke at exhaustion of skeletal muscles. *Russian Journal of Biomechanics, Vol. 13, № 2 (44),* 24-33).

Босенко, А. (2017). Контроль адаптаційних можливостей школярів на заняттях з футболу у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (68),* 35-48 (Bosenko, A. (2017). Monitoring of schoolchildren's adaptive abilities at the football lessons in the process of physical training. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology, 4 (68),* 35-48).

Вайн, А. (2002). *Миометрия в диагностике функционального состояния скелетной мышцы* (Vain, A. *Myometry in the diagnosis of the functional state of skeletal muscle*).

Самсонова, А. В., Борисевич, М. А., Барникова, И. Э. (2017). Изменение механических свойств скелетных мышц под влиянием физической нагрузки. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта, № 2 (144),* 221-224 (Samsonov, A. V., Borysevych, M. A., Barnikova, I. E. (2017). Changes in the mechanical properties of skeletal muscles under the influence of physical activity. *Peter Lesgaft University Scientific notes, 2 (144),* 221-224).

Шилько, С. В., Черноус, Д. А., Бондаренко, К. К. (2007). Метод определения in vivo вязкоупругих характеристик скелетных мышц. *Российский журнал биомеханики,*

*1 (35),* 45-54 (Shilko, S.V., Chernous, D. A. and Bondarenko, K. K. (2007). A method for in Vivo estimation of viscoelastic characteristics of skeletal muscles. *Russian Journal of Biomechanics, 1 (35),* 45-54).

Beatriz, B., Gomes, Leandro Machado, Nuno V. Ramos, Filipe A. V. Conceição, Ross H. Sanders, Mário A. P. Vaz, João Paulo Vilas-Boas & David R. Pendergast (2018). Effect of wetted surface area on friction, pressure, wave and total drag of a kayak. *Sports Biomechanics, 17, 4,* 453-461.

Bondarenko, К., Khikhluha, D. & Bondarenko, A. (2017). Biomechanical Characteristics of Kayaking. *The SIOSS Journal of Sport Science, 12,* 6-13.

Shilko, S. V., Chernous, D. A. & Bondarenko, K. K. (2016). Generalized model of a skeletal muscle. *Mechanics of Composite Materials, Vol. 51, № 6,* 789-800.

## РЕЗЮМЕ

**Хихлуха Дмитрий, Бондаренко Константин.** Управление подготовкой гребцов на основе учета функционального состояния скелетных мышц.

*Целью работы явилось дозирование физических нагрузок юных гребцов с учетом функционального состояния скелетных мышц.*

*Для решения поставленной цели использовался метод миометрии. Выявлены основные параметры мышечного тонуса, упруго-вязкие свойства и эластичность скелетных мышц. Рассчитаны оценочные шкалы девяти основных мышечных групп, обеспечивающих эффективность гребка на байдарке. Данная шкала оценки позволяет корректировать тренировочный процесс юных спортсменов в зависимости от характера восприятия предлагаемых тренировочных нагрузок скелетными мышцами.*

***Ключевые слова:*** *скелетные мышцы, функциональное состояние, упруго-вязкие свойства, шкала оценки, тренировочная нагрузка.*

## SUMMARY

**Khikhlukha Dmitrii, Bondarenko Kostiantyn.** Management of paddlers' training on the basis of assessing the fitness shape of skeletal muscles.

*The objective of this research is to develop the criteria for assessing the fitness shape of skeletal muscles of young paddlers.*

*Athletes aged from 15 to 17 skilled as Candidate Masters of Sports took part in this research that ran over the course of annual cycle.*

*Myometry method was used to determine the fitness shape of skeletal muscles. It specifies the visco-elastic properties of muscles, the most important of which are muscle tone, elasticity and skeletal muscle stiffness. Testing of skeletal muscles was carried out in a state of rest and in a state of tension in a prone position.*

*The frequency of testing was determined by the tasks of training phases and was held once every three weeks. A total of 147 tests of athletes were carried out, on the basis of which the rating scales of the fitness shape of muscle groups were developed for this group of athletes.*

*The main direction of graded approach to assessing the level of training of young paddlers is the organization and planning of training loads based on consideration of state of skeletal muscles.*

*The ability to predict the final result based on the dynamics of changes in the functioning of skeletal muscles and the nature of adaptation processes occurring in them*

*under the influence of intense load activity serves as the confirmation of the efficiency of using the rating scales.*

*By using the data obtained, we can, with a high probability, judge the functional state of neuromuscular apparatus and make corrections in the training process, as well as make recommendations on the rehabilitation measures.*

*The results obtained make it possible to supplement the targets of the training phases, formation of individual structure of morphofunctional properties and motor qualities of young athletes, as well as with the provision on implementation of type-specific and individual characteristics based on a graded approach towards assessing their fitness.*

*Prospects of further research lie in the development of a methodology for the target training load based on biomechanical analysis of coordination, speed and power actions of paddlers.*

***Key words**: skeletal muscles, functional state, elastic-viscous properties, assessment scale, training load.*

УДК 316.346.2: 005.336.2]:37.011.3-051-055.52: 7.018.3

**Тетяна Шевченко**
Сумський обласний центр соціальних
служб для сім'ї, дітей та молоді
ORCID ID 0000-0001-5278-8627
**Ольга Полякова**
Сумський державний педагогічний
університет А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5250-7183
DOI 10.24139/2312-5993/2019.06/307-325

# СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

*У статті обґрунтована актуальність формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ. Авторкою визначено та розкрито соціально-педагогічні умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ. Окреслено концептуальні положення щодо змісту процесу формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ та виділено основні соціально-педагогічні умови її формування у процесі соціального супроводу. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів дослідження: теоретичних та емпіричних. Дослідниця обґрунтовує необхідність упровадження визначених соціально-педагогічних умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ та характеризує відповідний зміст і провідні принципи їх реалізації.*

***Ключові слова:** батьки-вихователі, гендерна компетентність, соціальний супровід, соціально-педагогічні умови, формування гендерної компетентності.*

**Постановка проблеми.** Розвиток демократичних суспільних відносин у сучасній Україні потребує інтеграції гендерного компоненту в усі сфери життєдіяльності суспільства. Включення гендерного компоненту в різні складові вітчизняної соціальної системи сприяє формуванню егалітарної свідомості особистості, не обтяженої гендерними стереотипами та упередженнями за ознакою статі. Особливо актуальним постає питання забезпечення гендерного контексту системи функціонування батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу (далі ДБСТ).

З огляду на те, що виховна діяльність батьків-вихователів за характером професійних функцій максимально наближена до педагогічної, стає очевидним, що проблема формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу, які б володіли теорією та практикою гендерно-компетентного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, набуває особливої соціальної значущості.

**Аналіз актуальних досліджень** У вітчизняній науці проблеми функціонування ДБСТ як інституту сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, активно почали вивчатися на початку 90-х років ХХ століття. Особливості діяльності дитячих будинків сімейного типу вивчали Г. Бевз, Л. Волинець, А. Капська, В. Москалюк, І. Пєша, Ж. Петрочко, Л. Пономаренко, І. Ченбай та ін. Шляхам формування, розвитку й підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів присвячені наукові роботи вітчизняних дослідників: В. Бондаренко, І. Звєрєвої, О. Катаєвої, Ю. Кашпур, Л. Лоріашвілі, Л. Остролуцької, Л. Пономаренко, Г. Христової.

Питання щодо сутності і змісту поняття «гендерна компетентність» досліджували такі науковці, як: С. Айвазова, О. Вороніна, Т. Голованова, Т. Грабовська, І. Загайнов, О. Каменська, О. Кікінеджі, І. Кльоцина, С. Марутян, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Нежинська, С. Рожкова, Л. Штильова, О. Цокур та ін.

Значущість проблеми батьківської компетентності як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому, привертає увагу науковців різних галузей: психології (О. Бондарчук, Р. Овчарова, Б. Шапіро; Г. Філіппова), педагогіки (О. Безпалько, Г. Лактіонова, А. Капська, В. Кравець та ін.), соціології (Н. Головатий, Т. Гурко, І. Дементьєв, І. Кон, Н. Юркевич).

Аналіз теоретичних досліджень, дотичних до проблеми гендерної компетентності, батьківської компетентності свідчить про відсутність у сучасному соціально-педагогічному тезаурусі цілісного уявлення щодо сутності, змісту та умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

Термін «педагогічні умови» зустрічається в наукових працях багатьох учених: В. Андрєєва, Ю. Бабанського, О. Назоли, С. Хазової, Б. Чижевського О. Федорової та ін.; сутність дефініції «соціально-педагогічні» умови» характеризують науковці О. Губа, О. Джексон, І. Карпова, Я. Кічук, Н. Мірошниченко, Л. Харченко, М. Чайковський та ін.

**Мета статті.** Отже, у сучасному науковому обігу наявна методологічна база для здійснення наукової розвідки з метою визначення й розкриття соціально-педагогічних умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, окреслення концептуальних положень щодо змісту процесу формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ та виділення основних соціально-педагогічних принципів її формування.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети нами використано взаємопов'язані між собою методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів науковців на проблеми дослідження, узагальнення) та емпіричні (спостереження, анкетування).

**Виклад основного матеріалу**. Для досягнення окресленої мети вважаємо за доцільне уточнити такі поняття, як «умови», «педагогічні умови», «соціально-педагогічні умови», «гендерна компетентність», «соціальний супровід».

Енциклопедія для фахівців соціальної сфери визначає поняття «умови як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливлюють здійснення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» (Звєрєва, 2012).

У психолого-педагогічному аспекті зміст категорії «умова», спираючись на її філософське тлумачення, схарактеризовано як сукупність причин, обставин, об'єктів, що впливають на динаміку та результативність розвитку, виховання й навчання (Ипполитова и Стерхова, 2012); як вираження відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може (Кузьмина и др., 2002).

Поняття «педагогічні умови» вживається щодо цілісного навчально-виховного процесу та стосується різних аспектів його складових: цілей, змісту, методів, форм, засобів тощо. Зазвичай, під педагогічними умовами розуміють такі, що цілеспрямовано створюються в навчально-виховному процесі з метою підвищення його ефективності. За визначенням В. Монастирського, педагогічна умова – обставина або ситуація, яка впливає (прискорює або сповільнює) на утворення та розвиток

педагогічних явищ, процесів, систем, якостей, навичок і вмінь людини й забезпечується відповідними чинниками (Монастирський, 2011).

Аналіз поглядів науковців щодо визначення сутності поняття «соціально-педагогічні умови» дає підстави стверджувати, що зміст цієї наукової дефініції розглядався ними з позиції предмета їхнього дослідження, однак, усі визначені ними умови спрямовані на створення таких обставин, які забезпечують комфортні умови для взаємодії особистості в соціальній системі.

У контексті нашого дослідження розумітимемо соціально-педагогічні умови як комплекс доцільно створених, взаємопов'язаних і взаємозумовлених соціальних і педагогічних факторів процесу соціального супроводу батьків-вихователів ДБСТ, спрямованих на підвищення ефективності формування в них гендерної компетентності.

Сучасні науковці характеризують гендерну компетентність як одну з ключових компетентностей. Цілісне уявлення про гендерну компетентність дає її структура. Узагальнюючи погляди вчених на структуру гендерної компетентності, які висвітлені в аналізованих педагогічних джерелах, зазначимо, що майже всі науковці виділяють три основні її компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий

Підсумок наукового пошуку щодо виокремлення змісту гендерної компетентності особистості деякі науковці (І. Кльоцина) визначають через результат соціальної взаємодії її носіїв: «характеристика, яка дозволяє особистості не бути суб'єктом чи об'єктом ситуацій гендерної нерівності, а дає можливість помічати ці ситуації у своєму житті; протистояти сексизму, дискримінаційним впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» (Клецина).

Проведений нами аналіз теоретичних досліджень щодо формування гендерної компетентності дає змогу визначити концептуальні положення, які ми беремо за основу для розробки соціально-педагогічних умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу, а саме:

- в основі формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу має бути покладена ідея гендерної рівності, яка відповідає сучасному соціальному запиту, а також вимогам демократичного суспільства, задекларованим у Програмі розвитку ООН «Україна в 2015 році: Цілі розвитку тисячоліття, адаптовані для України», щодо досягнення гендерної рівності (Національна доповідь *«Цілі Сталого Розвитку: Україна»)*;

- процес формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу детермінують, ураховуючи теорію соціального конструювання гендера, загальні й сімейні соціальні та культурні цінності, знання, норми, стереотипи, упередження, які превалюють у середовищі соціальної взаємодії батьків-вихователів та впливають на їх психофізіологічні особливості і гендерні характеристики, а також характеристики середовища професійної взаємодії: зовнішня державна соціальна політика, Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Служби у справах дітей, заклади освіти різних типів, громадські організації, які працюють в інтересах дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування тощо) та внутрішньої (батьки-вихователі, діти-вихованці та їх найближче оточення);

- формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу має враховувати специфіку діяльності батьків-вихователів як представників соціальної групи, яка виконує низку суспільно та особистісно значущих функцій (Капська та ін., 2002);

- соціальна послуга соціальний супровід батьків-вихователів ДБСТ як організація соціальної підтримки та допомоги батькам-вихователям, у тому числі й з гендерних питань, має ґрунтуватися на ідеях системного, компетентнісного та гендерного підходів, а також на сучасних науково-методичних положеннях про соціально-педагогічну роботу з батьками-вихователями ДБСТ, з урахуванням відповідних інноваційних практик;

- провідним механізмом формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ є різні форми діяльності батьків-вихователів під час соціального супроводу.

Методологічну основу нашого дослідження складають такі загальнонаукові підходи: системний (В. Андрєєв, В. Бєзпалько, С. Гончаренко В. Краєвський, І. Лернер, Д. Чернілевський); діяльнісний (П. Гальпєрін, В. Зінченко, С. Рубінштейн); компетентнісний (І. Бех, О. Пометун, Ю. Варданян А. Хуторський, І Зимня); гендерний (С. Агуліна, Е. Каменська, І, Мунтян, Р. Назмутдінова, В. Сорочинська, К. Фофанова).

Визначення концептуальних положень та підходів формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу дають підстави для виокремлення таких соціально-педагогічних умов її формування:

1. Актуалізація мотивації до набуття ключових гендерних знань батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу.

2. Збагачення змісту соціального супроводу батьків-вихователів ДБСТ гендерним компонентом із орієнтацією на набуття ними досвіду позитивного розв'язання виховних задач гендерного контексту.

3. Застосування сучасних інтерактивних технологій щодо формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу.

Кожна з умов покликана забезпечувати підвищення ефективності формування основних структурних компонентів гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ (мотиваційно-ціннісного, особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного), насамперед, шляхом деконструкції найбільш поширених гендерних стереотипів і гендерних упереджень щодо ролі чоловіка і жінки в суспільстві.

Вважаємо за доцільне обґрунтувати визначені соціально-педагогічні умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу.

Перша умова – *актуалізація мотивації до набуття ключових гендерних знань батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу* – пов'язана із забезпеченням актуалізації позитивної мотивації батьків-вихователів ДБСТ до набуття ключових гендерних знань, застосування ними гендерного підходу у виховній діяльності, прийняття принципу егалітарності статей як основного орієнтиру в конструюванні соціальної взаємодії. У нашому дослідженні ми користуємося такими відповідними тлумаченнями:

- мотив (від франц. motif, від лат. motus – рух) – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини (*Словник української мови,* 1976).

- мотивація – «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування» (*Словник української мови,* 1976).

Поняття «мотивація» використовуються у психології як «визначення системи факторів, що детермінують поведінку (мета, потреби, мотиви, наміри, прагнення та ін.) (Климчук, 2008).

Розглядаючи питання розвитку компетентності, Дж. Равен акцентує на тому, що складові компетентності можуть розвиватися й виявлятися лише у процесі виконання цікавої для людини діяльності, і їх не можна вирахувати й оцінювати окремо від мотивації, яка є складовою компетентності (Равен, 2002).

Отже, з метою формування у батьків-вихователів мотивації до опанування ключових гендерних знань щодо розуміння ними базових

понять гендерної теорії («гендер», «гендерна рівність», «гендерні стереотипи», «гендерна соціалізація», «гендерна роль», «гендерна компетентність» та ін.), формування вмінь і навичок егалітарної гендерної взаємодії, необхідно приділити доцільну увагу стимулюванню в них прагнень до пізнання гендерного контексту у процесі соціального супроводу. Зокрема, для актуалізації та розвитку в батьків-вихователів стійких мотивів до формування гендерної компетентності доцільно, насамперед, здійснити діагностування наявного стану мотивації, що надає змогу добирати адекватні ситуації методи та форми роботи з батьками-вихователями щодо формування в них усталених та систематичних знань про сутність гендеру та психологію і педагогіку гендерних відносин.

Відповідно до вище зазначеного, до анкетування було залучено 172 батьки-вихователі, з них 92 жінки та 80 чоловіків із 93 ДБСТ Полтавської, Сумської та Чернігівської областей. Анкетування засвідчило, що лише 5 % опитаних виявили високий рівень мотиваційно-ціннісного критерію гендерної компетентності (тобто продемонстрували орієнтацію на егалітарні гендерні ролі), 12 % виявили середній рівень (неповну визначеність уявлень щодо своєї гендерної ролі з тяжінням до егалітарності); 83 % – низький рівень (орієнтація на традиційні гендерні ролі, на догми гендерних стереотипів).

У контексті реалізації першої соціально-педагогічної умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ продуктивним є перегляд та обговорення уривків тематичних художніх і документальних фільмів (наприклад, художні фільми: «Солдат Джейн», США, режисер Рідлі Скотт; «Посмішка Мони Лізи», США, режисер Майк Ньюєлл; короткометражні фільми «Стерео», США за сценарієм та режисурою 13-річної Елли Філдс; «Бумеранг», Росія, режисер Марія Болтнєва та ін.), рекламних роликів, дитячої художньої та навчальної літератури з супутнім аналізом змісту (явного чи прихованого) їх провідних меседжів, а також перегляд та обговорення відео матеріалів ПРООН «Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні» і соціальних відеороликів, створених учасниками Gender-camp («Інший вихід є», «А як виглядає твоя ідеальна сім’я?», «Насильство в родині – пошматоване життя», «Майстерність не має статі» та ін.).

Доцільним також є застосування методики рефлексивного аналізу батьками-вихователями ДБСТ власної поведінки з метою усвідомлення ними притаманним їм гендерним ролям як у ретроспективі (у тому разі, за часів їх дитинства та зростання), так і на поточний момент (насамперед, у

межах виховного процесу у ДБСТ). Вихідним пунктом такої роботи, на нашу думку, є метод ретроспективного аналізу біографії, який може виявити негативний вплив гендерних обмежень на життєвий шлях батьків-вихователів ДБСТ.

Близьким за змістом, але відмінним за формою, є груповий мозковий штурм з подальшою дискусією на тему «Дискримінація жінок і чоловіків в Україні: міфи чи реалії?».

Для закріплення в батьків-вихователів ДБСТ емоційно негативного сприйняття гендерних обмежень доцільним є спільне (у супроводі коментарів тренерок) ознайомлення з елементами гендерної статистики (як от «Гендерна мапа Сумської/Полтавської/Чернігівської області»), яка демонструє наявність гендерного дисбалансу в сучасному українському суспільстві.

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що актуалізація мотивації до набуття ключових гендерних знань батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу спрямована на підвищення ефективності формування, насамперед, мотиваційно-ціннісного та когнітивного структурних компонентів гендерної компетентності батьків-вихователів як базових.

Для обґрунтування другої соціально-педагогічної умови – *збагачення змісту соціального супроводу батьків-вихователів ДБСТ гендерним компонентом з орієнтацією на набуття ними досвіду позитивного розв'язання виховних задач гендерного контексту* – нами було проведено анкетування батьків-вихователів щодо сформованості в них когнітивної складової гендерної компетентності. Щодо виявлених рівнів сформованості когнітивної складової гендерної компетентності, ми отримали такі результати: 3 % респондентів виявили високий рівень, 9 % – середній, 88 % – низький. Переважною більшістю батьки-вихователі ДБСТ продемонстрували епізодичні й розрізнені знання з гендерної проблематики та соціального конструювання гендерних відносин.

З метою обґрунтування програмно-методичного напряму даної соціально-педагогічної умови нами здійснено аналіз ступеню наповнення гендерною тематикою змісту таких програм: «Програми підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі» (у редакції 2009 р.) (Наказ Мінсім'ямолодьспорту від 24.04.2009 №1357), «Програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» (у редакції 2011 р.) (Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення

їх виховного потенціалу»), який доводить, що їхні складові частково спрямовані на формування педагогічної компетентності кандидатів у батьки-вихователі, а гендерний компонент останньої взагалі не є врахованим. У «Програмі навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» в редакції 2011 року, метою якої є «посилення виховного потенціалу батьків-вихователів, підвищення рівня їх компетентності, що сприятиме становленню позитивних взаємостосунків батьків з дітьми, повноцінному розвиткові дітей та самореалізації батьків», простежується наявність певного поступу в напрямі їх удосконалення (розширено окремі теми та введено нові: «Статеве виховання», «Подолання сексуалізованої поведінки дітей», «Попередження жорстокого поводження з дітьми та подолання його наслідків у роботі з дітьми, які його зазнали», «Особливості підліткової психології», «Профорієнтація», «Дисциплінарні методи виховання» та ін.), однак її зміст викладається все ще з позиції статево-рольового, а не гендерного підходу (Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу»).

Для сталого висвітлення гендерної проблематики та розуміння батьками-вихователями сутності базових понять гендерної теорії, формування навичок гендерно-відповідальної поведінки та вмінь застосовувати гендерний підхід у виховній діяльності ДБСТ запропоновано доповнити «Програму навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» гендерною тематикою, репрезентовану в таблиці 1.

*Таблиця 1*

| Назва модулів програми | Назва тем програми | Рекомендовано ввести тему до модуля | Рекомендовано ввести питання до теми |
|---|---|---|---|
| Модуль 2. Розвиток дитини. Вплив несприятливих умов соціалізації на розвиток особистості дитини | | Основи гендерної теорії та гендерного підходу у вихованні | Сутність та розуміння базових понять «гендер», «гендерна рівність»; «гендерна нерівність», «гендерна ідентичність» |
| Модуль 3. Сім'я як система взаємодії | | Аналіз гендерно-відповідальних ролей батьків і поведінки дітей в сучасній родині» | Сутність та розуміння понять «Гендерні стереотипи», «Гендерна роль», «Егалітарні відносини» |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 3.1 Сім'я як первинний інститут соціалізації дитини | | Гендерна соціалізація Проблеми гендерної соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування |
| | 3.7. Міжособистісні стосунки між чоловіком та дружиною у ДБСТ | | Сім'я і диференціація соціо-статевих ролей |

На нашу думку, важливим напрямом підвищення ефективності навчання батьків-вихователів за даною програмою, відповідно до предмету нашого дослідження, є оптимізація самостійної роботи, як частини навчального процесу, з урахуванням принципу гендерної рівності. Завдання для самостійної робити мають бути в більшості творчого, прикладного, пошукового спрямування. Наприклад, написання есе «Справжній чоловік», «Справжня жінка», підготовка презентації «Форми гендерного насильства та їх розповсюдженість у світі», підготовка повідомлення на тему «Гендерна дискримінація та її прояви» та ін.

Соціальне супроводження (супровід) ДБСТ здійснюється відповідно до Положення про ДБСТ та Порядку здійснення соціального супроводження. Ураховуючи наявний опис дефініції «соціальний супровід» у Законах України (*Положення про дитячий будинок сімейного типу*; Закон України *«Про соціальні послуги»*) та з огляду на те, що вони мають вищу юридичну силу, ніж інші нормативно-правові та підзаконні акти, у яких почасти використовується поняття «соціальне супроводження», ми використовуємо у своєму дослідженні поняття «соціальний супровід».

Соціальний супровід визначається Державним стандартом, відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» (Закон України *«Про соціальні послуги»*), як соціальна послуга, а суб'єктами, що надають послугу соціального супроводу сім'ям, є фахівці з соціальної роботи, соціальні працівники центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Одним із об'єктів соціальної послуги соціального супроводу в ДБСТ (отримувачами) є батьки-вихователі.

Сутність поняття «соціальна послуга соціальний супровід» тлумачиться Державним стандартом як «комплекс заходів, що передбачає допомогу у створенні та підтримці позитивного соціально-психологічного

клімату в сім'ї, адаптації дитини в нових умовах, створенні належних умов для забезпечення індивідуальних потреб кожної дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування, у розвитку та вихованні, захист майнових, житлових та інших прав дитини, сприяння навчанню та розвитку дитини, допомогу у зміцненні/відновленні родинних та суспільно-корисних зв'язків, у створенні та забезпеченні умов для пріоритетного права дитини на усиновлення, підготовку дитини до виходу з сім'ї, у тому числі до самостійного життя (Наказ Міністерства соціальної політики України від 11.08.2017 № 1307).

Під гендерним компонентом соціального супроводу батьків-вихователів ми розуміємо сукупність усталених та систематичних знань про сутність гендеру та гендерних відносин, умінь організовувати виховний процес на принципах гендерної конгруентності та андрогеності, навичок використання гендерного підходу у виховній діяльності, усвідомлення та самопізнання власної гендерної індивідуальності.

Організація соціального супроводу передбачає планування соціальної роботи з батьками-вихователями. План соціального супроводу містить комплекс послуг та конкретних заходів щодо забезпечення виховного потенціалу сім'ї. Ураховуючи, що соціалізація дитини проходить перш за все в сім'ї, батьки-вихователі повинні вміти управляти процесом гендерної соціалізації та організувати виховний процес на засадах гендерної рівності, усвідомлювати власні гендерні ціннісні орієнтації, демонструвати готовність до різних видів допомоги вихованцям обох статей у продуктивному виконанні гендерних ролей. Соціальний супровід не замінює піклування про сім'ю, зокрема батьків, а передбачає організацію соціальної підтримки та допомоги батькам-вихователям таким чином, щоб батьки-вихователі були безпосередніми виконавцями плану та учасниками заходів. Важливим інструментарієм фахівця соціальної роботи, який здійснює соціальний супровід, мають стати соціально-педагогічне консультування та ведення випадку. Соціально-педагогічне консультування батьків-вихователів полягає в безпосередньому двосторонньому цілеспрямованому спілкуванні з ними фахівця соціальної роботи та має на меті розв'язання певної проблеми і здійснення бажаних змін у клієнта.

Ураховуючи, що зміст соціального супроводу батьків-вихователів ДБСТ носить наскрізний діяльнісний характер та визначається через методи, форми й технології соціально-педагогічної роботи з ДБСТ, необхідним є їх спрямування на набуття батьками-вихователями досвіду позитивного розв'язання виховних задач гендерного контексту.

Отже, з метою реалізації другої умови у процесі соціального супроводу батьків-вихователів ДБСТ необхідно забезпечити поетапне використання методу case-study («робота з випадком») гендерно-орієнтовного змісту, основу якого складає проблема (тобто значуща виховна ситуація, що вимагає вирішення). Структура стандартного кейсу передбачає: опис запропонованої ситуації (тобто опис об'єкта, групи, людей, їх взаємини), контекст (опис умов виникнення та розвитку даної ситуації), опис рішення (аналіз, вибір, осмислення та дії учасників ситуації). Використання під час соціального супроводу батьків-вихователів методу case-study, як технології навчання, є процесом, що формально поділяється на етапи: ознайомлення батьків-вихователів ДБСТ із текстом кейсу; аналіз кейсу; організація обговорення в міні-групах кейсу; презентація та дискусія; оцінювання учасників дискусії (попереднє обговорення та аналіз, пропонування конкретного плану дій, пошук альтернатив, підведення підсумків) (Плотников та ін., 2014).

Водночас, усвідомлюючи змістову складність комплексу гендерних знань та процесу переходу від їх набуття до оперування ними, ми вважаємо за доцільне застосовувати методику ступеневого ускладнення практичних кейсів: від демонстраційних кейсів/кейсів-прикладів (у яких подається не лише текст кейсу, але й опис його аналізу, формулювання виховної задачі, та план виховних дій з їх обґрунтуванням), через аналітичні кейси (у яких батьки-вихователі самостійно мають обґрунтувати запропонований план розв'язання виховної задачі, що випливає з кейсу, опис і аналіз якого їм пропонується), із застосуванням конструктивних кейсів (у яких, власне, і подається лише опис ситуації гендерного контексту, а батькам-вихователям пропонується здійснити подальшу виховну роботу, починаючи з формулювання відповідної виховної задачі) до пошукових кейсів (завдання яких полягає у виокремленні батьками-вихователями ДБСТ відповідних кейсів на матеріалах власної виховної діяльності з подальшим формулюванням виховних задач, їх аналізом та розв'язанням).

З метою активізації обміну батьками-вихователями ДБСТ практичними вміннями щодо розв'язання виховних задач гендерного контексту доцільно запропонувати батькам-вихователям об'єднати зусилля для створення «банку» кейсів, які були успішно розв'язані ними, або про які вони дізналися.

Для створення та закріплення позитивної емоційної атмосфери під час роботи батьків-вихователів ДБСТ з кейсами гендерного контексту цінним є застосування комплексу відповідних вправ: на розвиток співпраці

(наприклад, вправа «Аплодисменти однією рукою»), на розвиток навичок конструктивного невербального спілкування (наприклад, вправа «Емпатійні рухи»), на підвищення самооцінки (наприклад, вправа «Найкраща людина»), на емоційне розвантаження (наприклад, вправа «Австралійський дощик»), на деконструкцію шаблонного мислення (наприклад, вправа «Мудрець і метелик»), на активізацію життєвої позиції (наприклад, вправа «Вершина») та інші. Сформовані наведеними засобами в батьків-вихователів ДБСТ «позитивні емоційні якорі» процесу розв'язання виховних задач гендерного змісту є допоміжним оптимізаційним ресурсом у їх подальшій індивідуальній діяльності щодо реалізації завдань виховання на засадах егалітарного підходу.

Отже, друга соціально-педагогічна умова спрямована на збагачення змісту соціального супроводу батьків-вихователів ДБСТ гендерним компонентом з орієнтацією на набуття ними досвіду позитивного розв'язання виховних задач гендерного контексту та формування, насамперед, когнітивного, діяльнісного й рефлексивного структурних компонентів гендерної компетентності батьків-вихователів.

Третя умова - *застосування сучасних інтерактивних технологій щодо формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу* – спрямована на формування вмінь, зорієнтованих на вирішення гендерних питань у процесі виховної діяльності ДБСТ. Ураховуючи психологічні особливості навчання дорослих, можна стверджувати, що підвищення ефективності формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ значною мірою залежить від використання сучасних інтерактивних технологій гендерної освіти у процесі соціального супроводу. Застосування інтерактивних технологій спрямовано на формування гендерно-орієнтованих умінь, що є передумовою для ефективної діяльності щодо розв'язання гендерних проблем і завдань, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, заснованих на гендерній нерівності та дискримінації осіб різних статей. Інтерактивні технології навчання, які застосовуються під час соціального супроводу, базуються на особистісно-діяльнісному підході та найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки того, хто навчає, і того, хто навчається, сприяють утвердженню партнерських відносин.

Передбачаючи активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, інтерактивне навчання дає можливість його учасникам аналізувати свої дії та дії партнерів, змінювати свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоювати знання та вміння, сприяє постійній активній взаємодії всіх

суб'єктів, що дозволяє по-новому осмислити наявні в суспільстві гендерні стереотипи та відкриває шляхи їх трансформування відповідно до умов, що постійно змінюються. Упровадження інтерактивних технологій у процес соціального супроводу батьків-вихователів передбачає сукупність форм та методів, що мають на меті поширення ідеї гендерної рівності, підвищення рівня гендерної чутливості, серед яких: традиційні (тренінг, дискусія, гендерний аналіз, педагогічні спостереження тощо) та інноваційні (гендерні ігри, гендерні кемпи, гендерні квести, флеш-моби як засоби привернення уваги до гендерних проблем, а також метод case-study гендерно-орієнтовного змісту, гендерно-спортивне орієнтування, групи взаємопідтримки, жива бібліотека, вистави, форум-театри тощо. Деталізуємо деякі з них. У контексті реалізації третьої соціально-педагогічної умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ доцільним є проведення тренінгів гендерного спрямування як методу інтерактивного навчання (наприклад, «Стать та гендер», «Гендер, який завжди поруч з тобою: гендерні стереотипи, нерівність, сексизм»). Метою тренінгів з гендерної тематики є формування гендерної компетентності батьків-вихователів, розвиток гендерної чутливості та навичок аналізу життєвих ситуацій з позицій гендерного підходу, аналіз особистих емоційних труднощів в області гендерних проблем. Програми тренінгових занять побудовано так, щоб інформацію, яку отримають батьки-вихователі під час заняття, вони змогли закріпити через практичні вправи. У ході тренінгів використовуються активні методи навчання, серед яких є дискусії, рольові ігри, «мозкові штурми», «криголами», прийоми арт-терапії та ін. Тренінги дають можливість розширити уявлення про гендерну проблематику, відійти від стереотипів гендерних взаємин.

Для формування здатності й готовності батьків-вихователів ДБСТ розв'язувати проблемні питання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, обумовлених гендерним контекстом, доцільно, на наш погляд, використовувати ігрові методи. Ігровий метод передбачає моделювання професійної діяльності в цілому чи окремих її елементів. У процесі гри батьки-вихователі ДБСТ опановують досвід діяльності, подібний до того, якого б вони набували в реальному житті, можуть самі вирішувати складні проблеми, а не залишатися пасивними спостерігачами. Гра дозволяє за короткий час дізнатися більше, ніж за значно більший проміжок часу навчання іншими методами, та легше засвоїти складну інформацію. Вона створює позитивний емоційний фон та зменшує бар'єри сприйняття нових ціннісних настанов. Цікавою й ефективною щодо формування гендерної

компетентності особистості, у тому числі й батьків-вихователів ДБСТ, є настольна гра «Бути жінкою». Її метою є опрацювання, шляхом ігрової механіки, стереотипів щодо ролі жінок у суспільстві, віднайдення способів протидії гендерній дискримінації. Проект «Настільна антидискримінаційна гра «Бути жінкою» реалізується Благодійною організацією «Благодійний фонд Стабілізейшн Суппорт Сервісез» за фінансової підтримки Міжнародного благодійного фонду «Український Жіночий Фонд». У процесі гри гравці та гравчині стикаються з різними життєвими ситуаціями, які можуть чи допомагати їхнім персонажам у досягненні мети (позитивна ситуація), чи заважати цьому (стереотипи). Для досягнення своєї мети гравці та гравчині можуть обирати різні стратегії, кооперуючись для подолання стереотипів та дискримінації.

Отже, реалізація третьої соціально-педагогічної умови – застосування інтерактивних технологій щодо формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу – покликана підвищити ефективність формування, насамперед, практичних умінь батьків-вихователів реалізувати вимоги егалітарного принципу для вирішення гендерних питань у процесі виховної діяльності ДБСТ.

З метою реалізації умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу, та виходячи з вище окреслених нами концептуальних положень щодо змісту процесу формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу, вважаємо доцільним спиратися на провідні педагогічні принципи, серед яких виділяємо:

- *принцип інтегративності,* який дає змогу включити концепцію соціально-гендерної справедливості і рівності в усі етапи соціального супроводу й діяльності батьків-вихователів ДБСТ; забезпечує координацію діяльності державних, громадських та інших організацій щодо вирішення та комплексного розв’язання соціальних проблем ДБСТ;

- *принцип диференціації*, який зумовлює вибір технології соціально-педагогічної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожної конкретної людини при формуванні егалітарних поглядів у представників різних статей;

- *принцип варіативності,* який передбачає різноманітність видів та форм організації роботи з батьками-вихователями, вибір завдань відповідно до їхніх особистісних переваг, особливостей мислення, інтересів, гнучкість і оперативність фахівця соціальної роботи в нестандартних ситуаціях, що виникають під час соціального супроводу; внесення відповідних змін до

плану соціального супроводу дозволяє постійно варіювати цілі супроводу відповідно до потреб батьків-вихователів та вимог соціуму, сприяти професійному самозростанню батьків-вихователів;

- *принцип ступеневого ускладнення,* який передбачає застосування інтерактивних технологій від простого до складного;

- *принцип закріплення набутих знань*, який передбачає використання різних механізмів, у тому числі використання інтерактивних технологій, для здійснення оцінки, закріплення та практичного застосування набутих знань на усіх етапах навчання батьків-вихователів ДБСТ та соціального супроводу.

Реалізація визначених соціально-педагогічних умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ забезпечить формування показників мотиваційно-ціннісного, особистісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного критеріїв формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, нами визначено, обґрунтовано та схарактеризовано соціально-педагогічні умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ, які слід створити для підвищення ефективності формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу, а саме: актуалізація мотивації до набуття ключових гендерних знань батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу; збагачення змісту соціального супроводу батьків-вихователів ДБСТ гендерним компонентом з орієнтацією на набуття ними досвіду позитивного розв’язання виховних задач гендерного контексту; застосування сучасних інтерактивних технологій щодо формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціального супроводу. З’ясовано, що в науково-педагогічній літературі недостатньо приділено увагу розгляду досліджуваного нами феномену. Подальшого вивчення потребує питання експериментального впровадження соціально-педагогічних умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу у процесі соціального супроводу.

## ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про соціальні послуги» від 19 червня 2003 р. (2003). *Голос України* (Law of Ukraine “On Social Services” of June 19, 2003 (2003). Voice of Ukraine).

Звєрєвої, І. Д. (2012). *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери.* Київ, Симферополь: Універсум (Zvereva, I.D. (2012). *Encyclopedia for social professionals*. Kyiv, Simferopol: Universum).

Ипполитова, Н., Стерхова, Н. (2012). *Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. General and Professional Education, 1,* 8-14 (Ippolitova, N., Sterkhova, N. (2012). *Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification. General and Professional Education, 1,* 8-14).

Капська, А. Й., Безпалько, О. В, Вайнола, Р. Х. за заг. ред. А. Й. Капської (2002). *Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання)*. Київ (Kapska, A. Y., Bezpalko, O. V., Vainola, A. D. (2002). *Actual problems of social and pedagogical work (modular course of distance learning)*).

Клецина, И. Развитие гендерних исследований в психологии на Западе. *Иной вигляд, 3* (Kletsina, I. The Development of Gender Studies in Psychology in the West. *Another View*).

Климчук, В. О. (2008). Феномен розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія, 6 (32),* 70-77 (Klimchuk, V. O. (2008). The phenomenon of development of intrinsic motivation. *Social psychology, 6 (32),* 70-77).

Кузьмина, Н. В., Григорьева, Е. А., Якунин В. А. и др. (2002). *Методы системного педагогического исследования.* М.: Нар. образование (Kuzmina, N. V, Hrihorieva, E. A,. Yakunin, V. A. et al (2002). *Methods of systematic pedagogical research*. M.).

Монастирський, В. (2011). *Педагогічні умови формування професійних навичок курсантів у вищих навчальних закладах МВС України.* Донецьк: ДЮІ МВС України (Monastyrskyi, V. (2011). *Pedagogical conditions of formation of professional skills of cadets in higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*. Donetsk: MIA of Ukraine).

*Наказ Мінсім'ямолодьспорту від 24.04.2009 №1357. Програма підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі (Family, Youth and Sports Ministry Decree of 24.04.2009 No.1357. Candidates for foster parents and family type orphanage foster parents training program).*

*Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу» (Family, Youth and Sports Ministry Decree "Validation of Foster parents and family type orphanage foster parents training program in order to improve their educational potential")*. Retrieved from: http://zakon1.rada.gov.ua.

*Наказ Міністерства соціальної політики України від 11.08.2017 № 1307 «Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування» (Family, Youth and Sports Ministry Decree of Ukraine No. 1307 of August 11, 2017 "On approval of the State standard of social support for families bringing up orphans and children deprived of parental care").* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua.

*Національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна» (National Report "Sustainable Development Goals: Ukraine").* Retrieved from: http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku.

Положення про дитячий будинок сімейного типу: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26.04.2002р. (2002). *Збірник урядових нормативних актів України, 26,* 311 (Family type orphanage regulations: approved by the decree of Cabinet of Ministers of Ukraine of 26.04.2002 (2002). *Digest of government normative acts of Ukraine, 26,* 311).

Плотников, М. В., Чернявская, О. С., Кузнецова, Ю. В. (2014). *Технология case-study*. Нижний Новгород (Plotnikov, M. V., Cherniavskaia, O. S., Kuznetsova, Y. V. (2014). *Technology case study*. Nizhnii Novhorod).

Равен, Дж. (2002). *Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація* (Raven, J. (2002). *Competence in Modern Society: Detection, Development and Realization*).

*Словник української мови*: в 11 томах (1976). Т. 7. К. (*Ukrainian language dictionary:* in 11 volumes (1976). Kyiv).

## РЕЗЮМЕ

**Шевченко Татьяна, Полякова Ольга.** Социально-педагогические условия формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа.

*В статье обоснована актуальность формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей ДДСТ, определены и раскрыты социально-педагогические условия ее формирования. Определены концептуальные положения содержания процесса формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей ДДСТ, выделены основные социально-педагогические условия ее формирования в процессе социального сопровождения. Автором использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Обоснована необходимость внедрения социально-педагогических условий формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей ДДСТ и принципы их реализации.*

***Ключевые слова:*** *родители-воспитатели, гендерная компетентность, социальное сопровождение, социально-педагогические условия, формирование гендерной компетентности.*

## SUMMARY

**Shevchenko Tatiana, Poliakova Olga.** Socio-pedagogical conditions of gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages.

*The article substantiates relevance of gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages. The author has defined, substantiated and disclosed socio-pedagogical conditions of gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages in the process of social supervision: actualization of parents-educators from family-type orphanages motivation to gain key gender-related knowledge in the process of social supervision, enrichment of social supervision content of the parents-educators from family-type orphanages with gender component focusing on gaining experience of positive solving of educational problems of the gender context, use of modern interactive technologies in the gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages in the process of social supervision.*

*The author's analysis of scientific theoretical research on the gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages has allowed to identify conceptual positions regarding the content of the gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages, which are taken as the basis for development of socio-pedagogical conditions of gender competence formation of parents-educators in the process of social support.*

*The authors highlight the main pedagogical principles of gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages: the principle of integration, the principle of phasing, the principle of differentiation, the principle of variability, the principle of acquired knowledge consolidation. In order to achieve this goal, a set of interrelated research methods was used: theoretical (analysis, synthesis, comparison, matching of different scientific views on the research problem, generalization) and empirical (observation, questionnaire).*

*Implementation of the above mentioned socio-pedagogical conditions of the gender competence formation of parents-educators, according to the author, will ensure increased efficiency in the formation of motivational-valuable, personal, cognitive, active and reflective indicators of gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages.*

*The authors have found out that insufficient attention is paid in the scientific and pedagogical literature to the study of the phenomenon under research. To justify the socio-pedagogical conditions of the gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages, the researchers use a set of diagnostic methods. The experimental work covered 172 parents-educators from family-type orphanages that live in Sumy, Poltava and Chernihiv regions.*

***Key words**: parents-educators, gender competence, social support, social and pedagogical conditions, formation of gender competence.*

**ЗМІСТ**

**РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Бойченко Марина, Іонова Ірина, Чистякова Ірина.** Виховна робота з обдарованою учнівською молоддю з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти США ..... 3
**Васильєва Лариса.** Особливості формування латиноамериканських національних композиторських шкіл у контексті інтегрованої мистецької освіти ..... 12

**РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Галецький Сергій.** Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій..... 24
**Гвоздецька Світлана, Прокопова Людмила, Балашов Дмитро, Дубинська Оксана.** Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів фізкультурних ЗВО на заняттях з курсу «Гімнастика та методика її викладання»..... 38
**Дзекун Юрій.** Динаміка розвитку творчого потенціалу майбутнього менеджера економічної галузі в гуманістично зорієнтованому освітньому процесі..... 52
**Завражна Олена, Мороз Іван.** Методичні особливості викладання теми «Принцип віртуальних переміщень» при вивченні класичної механіки. ..... 62
**Кибальна Неля.** Критеріальний апарат і рівневі характеристики готовності майбутніх начальників караулів пожежно-рятувальних підрозділів до управлінської діяльності..... 74
**Курінна Людмила**. Структура соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників..... 86
**Михайленко Ірина, Нестеренко Володимир.** Методичні аспекти впровадження моделі змішаного навчання при вивченні вищої математики в технічних закладах вищої освіти..... 97
**Пахненко Ірина, Тєлєтова Світлана.** Формування культурознавчої компетенції іноземних студентів-русистів засобами фахових лінгвістичних дисциплін ..... 108
**Плачинда Тетяна.** Особливості організації освітнього середовища ЗВО авіаційного профілю..... 120
**Подковирофф Нанушка.** Провідні суперечності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурної освіти..... 129
**Семеног Олена.** Термінологічна культура фахівця в об’єктиві українського лінгводидактичного дискурсу..... 139

**Скріль Ірина.** Особливості реалізації методики формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в говорінні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи ..... 151
**Трифонова Олена**. Теоретико-методологічна основа розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій в умовах інтегративності фізики і технічних дисциплін ..... 161
**Хоменко Сергій, Рибалко Петро, Гудим Світлана, Гудим Микола.** Особливості методики розвитку фізичних якостей студентів неспортивних спеціальностей на заняттях фізичною культурою..... 174
**Цимбал-Слатвінська Світлана.** Методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх логопедів ..... 185

## РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

**Бугрій Володимир.** Організаційні засади історичної освіти в Сумському педагогічному інституті (1933–1943) ..... 200
**Вовк Олександр**. Преса української еміграції як джерело вивчення культури, освіти та повсякденного життя українців (1920-ті роки)..... 210
**Сухомлинська Ольга**. Концептуальні тексти про виховання дітей і молоді як складова історії сучасної освіти в Україні..... 226

## РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

**Бермудес Діана.** Аналіз застосування засобів фізичної культури з використанням музичного супроводу в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти ..... 241
**Желєзнова Тетяна.** Структурно-компонентний склад та критеріальні характеристики рівнів здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи ..... 251
**Іонова Ірина, Корінна Ганна.** Особливості здійснення соціально-педагогічного супроводу сім'ї в закладах освіти..... 266
**Приходько Володимир**. Алгоритм управління діяльністю федерацій з реформування системи підготовки спортсменів ..... 276
**Хіхлуха Дмітрій, Бондаренко Костянтин.** Управління підготовкою юних веслярів на основі обліку функціонального стану скелетних м'язів ..... 296
**Шевченко Тетяна, Полякова Ольга.** Соціально-педагогічні умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу ..... 307

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Бойченко Марина, Ионова Ирина, Чистякова Ирина.** Воспитательная работа с одаренной учащейся молодежью с особыми образовательными потребностями в учреждениях общего среднего образования США ..... 3
**Васильева Лариса.** Особенности формирования латиноамериканских национальных композиторских школ в контексте интегрированного художественного образования ..... 12

### РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Галецкий Сергей.** Критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков средствами информационно-коммуникационных технологий..... 24
**Гвоздецкая Светлана, Прокопова Людмила, Дмитрий Балашов, Дубинская Оксана.** Формирование учебно-познавательной деятельности студентов физкультурных вузов на занятиях с курса «Гимнастика и методика ее преподавания»..... 38
**Дзекун Юрий.** Динамика развития творческого потенциала будущего менеджера экономической сферы в гуманистически ориентированном образовательном процессе. ..... 52
**Завражная Елена, Мороз Иван.** Методические особенности преподавания темы «Принцип виртуальных перемещений» при изучении классической механики. ..... 62
**Кыбальна Неля.** Критериальный аппарат и уровневые характеристики готовности будущих начальников караулов пожарно-спасательных подразделений к управленческой деятельности**.** ..... 74
**Куринная Людмила.** Структура социокультурной компетентности будущих социальных работников. ..... 86
**Михайленко Ирина, Нестеренко Владимир.** Методические аспекты внедрения модели смешанного обучения при изучении высшей математики в технических учреждениях высшего образования**.** ..... 97
**Пахненко Ирина, Телетова Светлана.** Формирование культуроведческой компетенции иностранных студентов-русистов средствами специальных лингвистических дисциплин..... 108
**Плачинда Татьяна.** Особенности организации образовательной среды УВО авиационного профиля. ..... 120

**Подковырофф Нанушка.** Основные противоречия профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного образования. ..... 129
**Семеног Елена.** Терминологическая культура специалиста в объективе украинского лингводидактического дискурса**.** ..... 139
**Скриль Ирина.** Особенности реализации методики формирования англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в общении будущих специалистов отельно-ресторанного бизнеса. ..... 151
**Трифонова Елена.** Теоретико-методологическая основа развития информационно-цифровой компетентности будущих специалистов компьютерных технологий при интегративности физики и технических дисциплін..... 161
**Хоменко Сергей, Рыбалко Петр, Гудым Светлана, Гудым Николай.** Особенности методики развития физических качеств студентов. ..... 174
**Цимбал-Слатвинская Светлана**. Методологические подходы к профессиональной подготовке будущих логопедов. ..... 185

## РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Бугрий Владимир.** Организационные основы исторического образования в Сумском педагогическом институте (1933-1943). ..... 200
**Вовк Александр**. Пресса украинской эмиграции как источник изучения культуры, образования и повседневной жизни украинцев (1920-е годы). ..... 210
**Сухомлинская Ольга.** Концептуальные тексты о воспитании детей и молодежи как составляющая истории современного образования в Украине. ..... 226

## РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

**Бермудес Диана.** Применение учителями физической культуры средств физической культуры с использованием музыкального сопровождения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности**.** ..... 241
**Железнова Татьяна.** Структурно-компонентный состав и критериальные характеристики уровней здоровьесберегательной компетентности учителей основной школы. ..... 251
**Ионова Ирина, Коринная Анна.** Осуществление социально-педагогического сопровождения семьи в учреждениях образования**.** ... 266
**Приходько Владимир**. Алгоритм управления деятельностью федераций по реформированию системы подготовки спортсменов. ..... 276

**Хихлуха Дмитрий, Бондаренко Константин**. Управление подготовкой гребцов на основе учета функционального состояния скелетных мышц. ..... 293
**Шевченко Татьяна, Полякова Ольга.** Социально-педагогические условия формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа. ..... 307

## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

**Boichenko Maryna, Ionova Iryna, Chystiakova Iryna.** Upbringing of gifted students with special educational needs in general secondary education institutions in the United States. ..... 3
**Vasylieva Larysa.** Peculiarities of the Latin American national composition schools formation in the context of integrated musical education..... 12

### SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

**Galetskyi Sergii.** Criteria, indicators and levels of development of communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies..... 24
**Hvozdetska Svitlana, Prokopova Liudmyla, Balashov Dmytro, Dubynska Oksana.** Formation of learning-cognitive activity of students of physical training universities at the classes of the course "Gymnastics and methods of its teaching"..... 38
**Dzekun Yuri.** Dynamics of development of creative potential of the future manager of economic industry in a humanistically oriented educational process. ..... 52
**Zavrazhna Olena, Moroz Ivan.** Methodological features of teaching the topic "The principle of virtual displacements" when learning classical mechanics. ..... 62
**Kybalna Nelia.** Criterion apparatus and level characteristics of the future watch commanders of the fire and rescue units for the managerial activity**.** ..... 74
**Kurinna Liudmyla.** Structure of socio-cultural competence of future social workers..... 86
**Mykhailenko Iryna, Nesterenko Volodimir.** Methodological aspects of implementation of the model of blended learning in the study of higher mathematics in technical institutions of higher education**.** ..... 97
**Pakhnenko Irina, Teletova Svetlana.** Formation of the culture study competence of foreign students of Russian language by means of special linguistic disciplines ..... 108
**Plachynda Tetiana.** Organizational features of educational environment in aviation higher education institutions. ..... 120
**Podkovyroff Nanushka.** The major controversies of future foreign language teachers' professional training for implementation of the inter-cultural education. ..... 129
**Semenog Olena..** Terminological culture of specialist in the objective of the Ukrainian linguodidactic discourse ..... 139

**Skril Irina.** The peculiarities of implementation of the methodology of building English professionally oriented lexical competence in speaking of future specialists of hotel and catering business**.** ..... 151
**Tryfonova Olena**. Theoretical and methodological basis of development of information and digital competence of future specialists of computer technologies for the integrity of physics and technical disciplines..... 161
**Khomenko Serhii, Rybalko Petro, Hudym Svitlana, Hudym Mykola.** Peculiarities of the methodology of students' physical qualities development. ..... 174
**Tsymbal-Slatvinska Svitlana**. Methodological approaches to the future speech therapists professional training..... 185

**SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION**

**Bugrii Volodymyr.** Organizational foundations of historical education at Sumy pedagogical institute (1933-1943). ..... 200
**Vovk Oleksandr.** Ukrainian emigration press as a source for studying the culture, education and daily life of Ukrainians (1920s). ..... 210
**Sukhomlynska Olha.** Conceptual texts on children and youth upbringing as a component of history of modern education in Ukraine..... 226

**SECTION IV. PROBLEMS OF PEDAGOGIES**

**Bermudes Diana.** Analysis of the application of physical culture means with the use of musical accompaniment by physical education teachers. ..... 241
**Prokopova Lyudmila, Gvozdetska Svitlana, Hryb Tatiana, Zheleznova Tetiana.** Structural-component composition and criterial characteristics of levels of health-saving competence of the basic secondary school teachers. ..... 251
**Ionova Iryna, Korinna Anna.** Features of the implementation of social and pedagogical support of the family in education institutions. ..... 266
**Prykhodko Volodumyr**. Algorithm for managing the activities of federations in reforming the system of training athletes. ..... 276
**Khikhlukha Dmitrii**, Bondarenko Kostiantyn. Management of paddlers' training on the basis of assessing the fitness shape of skeletal muscles..... 296
**Shevchenko Tatiana, Poliakova Olga**. Socio-pedagogical conditions of gender competence formation of parents-educators from family-type orphanages. ..... 307

**Педагогічні** науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – № 6 (90). – 322 с.

**П 24**

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)
DOI журнала 10.24139/2312-5993
DOI номера 10.24139/2312-5993/2019.06

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 24.06.2019.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 18,60. Ум. фарб.-відб. 18,60.
Обл. вид. арк. 19,64. Тираж 100 пр. Вид. № 85.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.